



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

### **Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

### **About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



## Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

## Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

## Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.

**HARVARD UNIVERSITY**



**LIBRARY OF THE  
GRADUATE SCHOOL  
OF EDUCATION**









HARVARD UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION  
LIBRARY

LB2081

. J42

V. 5

1894

AUS DEM PÄDAGOGISCHEN <sup>449</sup>  
<sub>14-9</sub>

# UNIVERSITÄTS-SEMINAR

ZU JENA

FÜNFTES HEFT

HERAUSGEGEBEN

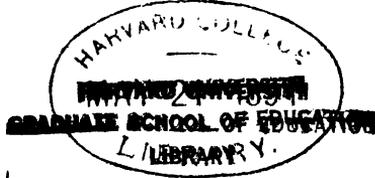
VON

PROFESSOR DR. W REIN



LANGENSALZA  
DRUCK UND VERLAG VON HERMANN BEYER & SÖHNE  
1894

~~VI. 6777~~



LB2081 *Mary Good fund.* C  
J42 (I.)

123

# Inhalt

---

	Seite
1. Ansprache, gehalten zur Seminarfeier Weihnachten 1892. Von Professor Dr. W. Rein . . . . .	1
2. Bericht über die Thätigkeit des Seminars. Von Oberlehrer E. Scholz . . . . .	12
3. Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt, oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise erarbeitet werden? Von Dr. P. Bergemann . . . . .	37
4. Individual- und Sozialpädagogik. Von Dr. H. Lietz . . . . .	57
5. Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse. Von C. Schubert . . . . .	80
6. Über die unterrichtliche Verwendung der Robinsonerzählung im zweiten Schuljahre. Von H. Landmann . . . . .	141
7. Über Schulreiseberichte. Von E. Scholz.	
A. Über Zweck und Anlage . . . . .	203
B. Ausführung . . . . .	206
Beigaben:	
I. Einleitende Worte . . . . .	223
II. Verzeichnis der Seminarmitglieder (Fortsetzung) . . . . .	224
III. Fortsetzung der Liste der bisherigen Klassenlehrer . . . . .	228
IV. Fortsetzung der pädagogischen Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder . . . . .	228

---



I.

**Ansprache, gehalten zur Seminarfeier Weihnachten 1892.**

Von

Professor Dr. W. Rein.

Hochgeehrte Herren und Freunde!

Wir haben uns heute der Überlieferung gemäß hier versammelt, um nach vielerlei Vertiefungen ins einzelne in dieser Stunde uns zu einer Besinnung zu erheben, welche die Gesichtspunkte klarlegt, nach denen wir wünschen, daß unsere Seminar-Arbeit verlaufen soll.

In ihnen ist also ein Ideal eingeschlossen. Daß wir dieses von Zeit zu Zeit uns vor Augen führen, ist gewiß für das Leben und Streben im Seminar von großer Bedeutung.

Denn das tägliche Leben und Treiben mit seinen mannigfachen Zerstreuungen und seinen oft recht klein erscheinenden Aufgaben und Mühen ist ja nur zu sehr geeignet, den Blick auf das Nächstliegende zu verengen, in der Sorge für den Kleinbetrieb des täglichen Schullebens ganz aufzugehen und die höheren Ziele aus dem Auge zu verlieren.

Wo diese aber dem Bewußtsein verschwinden, läßt die Spannkraft leicht nach, die Thätigkeit verflacht und läuft in eine mehr oder minder geschickte Routine oder Technik aus. Wenn dies aber eintritt, woher soll dann das Gefühl der Befriedigung kommen, die Lust am Beruf und die Freudigkeit im Schaffen?

Liegt für den einzelnen schon eine große Gefahr darin, wenn er in Kleinigkeiten sich verlierend, mit des Tages Mühe kämpfend, zu innerer Sammlung und Erhebung die Kraft verliert — wieviel größer ist diese Gefahr bei der Gesamtheit.

Sehen wir dies nicht in großem Stile jetzt im Leben unseres Volkes?

Solange das gemeinsam heils erstrebte Ziel der Einigung noch nicht erreicht war, schien die Nation zusammengeballt in einem Gedanken und in einem Streben. Alle Spannkraft, aller Thatendrang war auf dieses Ziel gerichtet.

Nachdem es endlich unter gewaltigen Anstrengungen erreicht war, schien das nationale Leben so lange erschöpft, bis neue Ziele sich den Blicken eröffneten. Aber weil diese keine gemeinsamen wurden, ist die Thatkraft der Nation gespalten. Die Energie des Strebens ist nur da vorhanden, wo ein gemeinsames Ziel die einzelnen beseelt, wenn auch in verschiedenen Graden. Die stärkste Partei ist die innerlich geschlossenste wie z. B. die Sozialdemokratie, weil alle Glieder durchdrungen sind von der Notwendigkeit einer Neugestaltung der gesellschaftlichen Ordnung — oder wie das Zentrum geschlossen ist durch den einen Gedanken, alles in majorem ecclesiae gloriam zu vollbringen.

Solche gesellschaftlichen Verbände stehen deshalb in formaler Beziehung der Idee der beseelten Gesellschaft nahe, denn ein Geist durchdringt alle und ein Wille treibt alle. Freilich läßt sich nur in formaler Beziehung diese Idee auf sie anwenden; denn inhaltlich gefasst sind sie nicht nur in der Verneinung anderer, sondern in dem Streben nach Vernichtung entgegenstehender, bestehender Ordnungen von den Ideen des Wohlwollens, der Vollkommenheit, des Rechts und der Billigkeit weit entfernt. Aber wir wollen uns nicht auf der Schaubühne des öffentlichen Lebens verirren, so verlockend es sein mag, den merkwürdigen Erscheinungen des Tages nachzugehen und sie sub specie aeterni zu betrachten.

Unsere heutige Besinnung ist ja gerichtet auf eine Gesellung, die in den geschlossenen Kreisen der Akademie der Öffentlichkeit entrückt ist, die in aller Stille ihren Aufgaben nachgehen und nur insofern einen Einfluß auf die Entwicklung der Gesamtheit ausüben will, als ihre Mitglieder ja dereinst bestimmt sind, nach Kräften an der Erziehung der heranwachsenden Generation sich zu beteiligen.

In unserem Kreis findet deshalb eine ganz eigentümliche

Zuspitzung der Arbeit statt: Bei der Thätigkeit des Erziehens soll der Ausführende selbst erzogen werden, oder besser sich selbst erziehen. Das ist nach einer Seite hin schon ausgesprochen in dem bekannten Satz: Docendo discimus — aber eben doch nur nach einer Seite hin. Wir würden den Kern der Sache nur streifen, wollten wir uns auf dieses Wort steifen.

Viel tiefer in die Sache führt uns das Problem, das geradezu als die Signatur unserer Tage bezeichnet werden kann.

Dafs die moralische Welt in zwei Spitzen verläuft, weifs man schon lange. Wo aber eine Zweiheit als berechtigt erkannt wird, da sehe man nur zu, dafs kein Streit entstehe. Hier scheint er unvermeidlich. Je nach den herrschenden Strömungen hat man abwechselnd die individualistische Spitze für die höhere, die sozialistische für untergeordnet gehalten. Der grofse Befreiungsprozefs, der die mittelalterliche Gebundenheit des Individuums löste, mußte naturnotwendig eine individualistische Richtung nehmen. In drei Akten vorschreitend — 1. Renaissance und Reformation, 2. Aufklärung und 3. französische Revolution — hat dieser Befreiungsprozefs das Recht des Individuums so überspannt, dafs ein Rückschlag nicht ausbleiben konnte. Er bereitete sich auf wirtschaftlichem Gebiet vor, wo die Konsequenz der individualistischen Anschauung zu einer schrankenlosen, freien Konkurrenz mit all ihren Schattenseiten, vor allem der Ausbeutung des Schwächeren, geführt hatte, und drang von hier aus in das ethische Gebiet ein, weil man bald bemerkte, wie eng die wirtschaftlichen Fragen mit ethischen Forderungen verknüpft seien, wie der egoistische Individualismus nur erfolgreich bekämpft und überwunden werden kann durch den sittlichen Sozialismus.

Aber überwinden heifst nicht vernichten. Das ist der grofse Fehler der extrem-sozialistischen Partei, dafs sie das Recht der freien Persönlichkeit übersieht und die metaphysische Einheit des Seelenwesens mit der psychischen Verschiedenheit verwechselt, die letztere einfach ignorierend.

Wir dagegen sagen: Eine Persönlichkeit bin und bleibe

ich. Um zum Wohl anderer beitragen zu können, muß ich selbst meine Kräfte ausbilden und stählen. Nur soweit ich dies thue, vermag ich als einzelner einen Beitrag zu liefern zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt, indem ich zugleich lerne, meine persönlichen Neigungen und Wünsche zurücktreten zu lassen, sobald sie mit dem Leben des ethischen Organismus, dem ich angehöre, in Widerspruch stehen.

Dies ist der Standpunkt unseres Seminars. Die individualistische und die sozialistische Betrachtungsweise durchdringen einander. Die kleine moralische Welt, die wir bilden, läuft auch in zwei Spitzen aus — in eine individuelle und eine sozial-ethische —, aber diese befehden sich nicht, sondern stehen friedlich bei einander.

Wollten wir die soziale Auffassung als allein herrschende gelten lassen, so würde das bedeuten: der Zweck, den unser Seminar verfolgt, fällt außerhalb unseres Kreises in der Richtung auf ein Objekt, heiße dasselbe nun Gott, Menschheit, Gesellschaft, Brauchbarkeit oder wie immer. Darnach würde sich dann der Charakter der Erziehung unserer Mitglieder richten. Von dieser Einseitigkeit fühlen wir uns frei. Sie würde sehr mißliche Konsequenzen nach sich ziehen. Und ebenso von der rein individualistischen, die den Standpunkt nur im Subjekt nimmt.

Wir erkennen an, daß dem Organismus der Gesellschaft und dem Individuum ein selbständiger Wert inne wohnt. Beider Förderung liegt uns am Herzen.

Aber gerade die Rücksicht auf das Fortschreiten der Gesamtheit nötigt uns, die Ausbildung des Individuums in den Vordergrund zu stellen. Dies schließt die von den Objekten hergenommenen Gesichtspunkte nicht aus, sondern vielmehr ein, allerdings so, daß das Individuum als der reelle Mittelpunkt derselben betrachtet wird. Das heißt: Wir wollen den künftigen möglichen Zwecken unserer Mitglieder am besten so vorarbeiten, daß wir den einzelnen mit einer vielseitig regen Kraft, mit offenem Blick und mannigfacher Empfänglichkeit ausstatten. Daher werden wir die vielen Richtungen, die das Interesse nehmen soll, nicht durch eine

Klassifikation interessanter Objekte bezeichnen, sondern durch eine Aufdeckung solcher subjektiver Gemütszustände, die unter den Begriff eines vielseitigen Interesse fallen.

Lassen Sie mich an der Hand dieses Begriffes rasch unsere Thätigkeit durchlaufen.

Das empirische Interesse erhält in unserer Arbeit reiche Nahrung durch die Neuheit, Buntheit und Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, die Unterricht und Schulleben tagtäglich aufzeigen. Bei aller Gleichmäßigkeit im Verlauf der erziehenden Thätigkeit werden mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Unterrichtsobjekte und der auffassenden Subjekte doch fortwährend mancherlei Beobachtungen sich aufdrängen, die den aufmerksamen Blick fesseln, seien es Beobachtungen im Unterricht, oder im Betragen der Kinder.

In dem fortschreitenden Nachdenken über die beobachteten Erscheinungen, in dem Bemühen, dieselben auf psychologische oder ethische Gründe zurückzuführen und sie nur gelten zu lassen, soweit sie in diesem Zusammenhang gesetzmäßig zu begreifen sind, entwickelt sich das spekulative Interesse. Es hängt an den pädagogischen Begriffen, an deren Gegensätzen und Verschlingungen, an der Art und Weise, wie sie die Erscheinungen umfassen.

Ebenso reiche Nahrung erfährt das ästhetische Interesse, insofern das Geschmacks-Urteil vielfach herausgefordert wird bei der Betrachtung namentlich der vielfachen Willensverhältnisse, auf die die erziehende Thätigkeit unseres Kreises stößt. Der einzelne kann deutlich bemerken, wieweit seine Wertschätzung der Dinge und Verhältnisse gereift ist oder nicht; wieweit er in der objektiven Betrachtung vorgeschritten ist, um auf Grund klaren Vorstellens das ästhetische Urteil in seiner Reinheit zu vernehmen. Ist seine theoretische Einsicht trüb, so kann auch sein Urteil nicht klar sein. Deshalb das Streben durch Beobachtung, Erfahrung und Spekulation zu klarer Erkenntnis vorzudringen, mit der das rechte Werturteil sich dann verbindet.

Dafs dieser Prozeß in fortschreitender Richtung sich vollziehe, dafür sorgt der Kreis der Genossen mit der Pflege

der Teilnahme, die sich zunächst im sympathetischen Interesse äußert. Die einzelnen bleiben ja einander nicht fremd, sondern den Regungen des menschlichen Gemütes folgend begleitet einer den andern mit seiner Unterstützung und Fürsorge. Je stärker das sympathetische Interesse sich äußert, desto freudiger und frischer wird das Leben innerhalb des kleinen Kreises sich entwickeln und die Förderung des einzelnen von statten gehen. Dieselbe mag zuweilen von Schmerz- und Unlust-Gefühlen begleitet sein, weil die gegenseitige Förderung besser bei schonungsloser Offenheit, als bei krankhaft süßlicher Vertuschung gedeiht. Erstere setzt schon eine gewisse Stärke des Geistes voraus und die Fähigkeit, daß der einzelne sein Ich gleichsam aus sich hinauszusetzen und kritisch zu prüfen vermag.

Wo das sympathetische Interesse sich kräftig entwickelt, liegt die Gefahr einer egoistischen Absonderung zwar nicht nahe, aber doch ist die Pflege des sozialen Interesse ein noch wirksameres Gegenmittel. Dieses bethätigt sich in der regen Teilnahme für das Wohl, für das Gedeihen des Kreises, dem wir angehören. Jeder verfolgt seine Ausbildung zugleich im Dienste, in der Hingabe, in der Opferwilligkeit für die Gesamtheit. Das ist vielleicht das Schwerste, was ein Mensch lernen kann, was vor allem ein Erzieher lernen muß. Er wird nur dann erfolgreich wirken können, wenn er vom sittlich-sozialen Interesse ganz durchdrungen ist, ganz von ihm getragen wird. Die Einrichtungen unserer Seminargemeinde sind derart, daß das soziale Interesse eifrig gepflegt werden kann. Reichliche Gelegenheit ist geboten, daß der einzelne sich bethätigen kann in der Hingabe an die gemeinsamen Aufgaben der Schule und des Seminars, ohne an sich und seinen Vorteil dabei zu denken. Mit Dankbarkeit erkenne ich es an, daß die Gelegenheit für das Ganze Opfer zu bringen bisher immer von den Seminarmitgliedern reichlich ergriffen worden ist.

Zuletzt aber nicht am wenigsten findet auch das religiöse Interesse in unserem Kreise seine Pflege. Allerdings nicht in einer endlich begrenzten, konfessionellen Form. Das

ist schon deshalb ausgeschlossen, weil die verschiedensten Religionsbekenner bei uns friedlich zusammen wirken, Katholiken römischen und griechischen Bekenntnisses, sowie Protestanten verschiedener Färbungen. Und das ist nur dadurch möglich in einer Zeit religiöser Verhetzung, daß wir das allen Gemeinsame betonen. Dieses Gemeinsame bildet in erster Linie für uns der Glaube an den Sieg des Guten. Aus der Betrachtung der Lage des Menschen gegen die Umstände entsteht leicht Furcht und Hoffnungslosigkeit, da dem Geiste alle weltliche Klugheit zu einer Ausgleichung zwischen dem Gewollten und dem Wirklichen zu schwach erscheint. Und der Erzieher zumal kann leicht von Furcht und Hoffnungslosigkeit erfaßt werden, wenn er um seine besten Bemühungen für das Wohl der Kinder und um harte Anstrengungen sich plötzlich betrogen sieht. Da kann ihm nur eins helfen: Der entschlossene Glaube, der sich eins fühlt und weiß mit dem, der die Güte selbst ist und den Sieg des Guten will. Frische Jugendkraft stellt sich ja gern auf sich selbst und vermeint, die Welt aus den Angeln heben zu können, aber das Eine sollte sie nach Herbarts Wort nie für wünschenswert erachten, keine Religion zu besitzen. Nie sollte sie in sich eine Quelle der Phantasie und des Gemütlebens ertönen, aus welcher unserer schwachen menschlichen Thätigkeit erst der rechte ideale Schwung zuströmt

Auf solche Weise dient unsere kleine Seminargemeinde der Ausbildung eines vielseitigen Interesse, der einen Grundlage für die Ausbildung des sittlichen Charakters. Dabei kann die Eigenart der Persönlichkeit recht wohl bestehen. Ihr, als der stärksten Seite des geistigen Lebens, sollen in der Ausbildung die charakteristischen Züge gewahrt werden, aber sie muß eine allgemeine Form annehmen, wie sie durch das vielseitige Interesse gebildet wird.

In demselben ist ja auch die nötige Beweglichkeit gegeben, die geistige Regsamkeit zur Erfassung und Beurteilung der auf dem Erziehungsgebiet hervortretenden Erscheinungen, Vorschläge und Ansichten.

Denn alles kommt darauf an, daß der einzelne zu

einer Selbständigkeit des Urteils durchdringt, die ihn wahrhaft frei macht. Mit innerer Freiheit soll er dem System gegenüber stehen, das wir unserer Erziehung zu Grunde legen, das in dem Streben gipfelt, die wertvollen Erfahrungen der vergangenen Zeiten mit einer prinzipiellen Auffassung des Ziels alles Menschenlebens und der Anwendung der psychischen Gesetze, die das geistige Leben regeln, zu verbinden. Selbständig, unbefangen und unbeeinflusst soll jeder sein eigenes Urteil bilden! Nicht durch Kraftworte gefangen, nicht durch Überredung gewonnen.

Wieviel Unheil sog. Schlagwörter in der Welt schon angerichtet haben, ist kaum zu sagen. Es ist bequem, Personen und Einrichtungen mit einer Etikette zu versehen — dann ist man mit ihnen fertig. Ob dieselbe stimmt und das Wesen trifft, das kümmert die Welt nicht.

Kaum etwas ist so viel Mißverständnissen ausgesetzt, wie die neuere wissenschaftliche Pädagogik. Ihrem wahren Geist sich zu nähern, verschmäht man. Allerdings kostet dies Anstrengung. Mitglieder, die in unserem Kreis 5 und 6 Semester lang in heißem Bemühen gearbeitet haben, wissen davon zu erzählen. Aber weil dieser Weg lang und hart ist, greift man nach Worten, die von Mund zu Mund gehen. So dringt z. B. von den Formal-Stufen etwas aus dem engeren Kreis hinaus. Formal — das erregt Anstofs. Da kommt es also auf die Form an, heißt es — auf strikte Anwendung der Form und — der Vorwurf des Schablonentums, des Mechanismus, des Geistlosen ist fertig, ohne den Geist zu kennen, der die Form geschaffen.

Die Beispiele unbegreiflichen Mißverstehens ließen sich leicht vermehren.

Das alles ficht uns nicht im mindesten an, weil wir uns innerlich so frei fühlen wie der überzeugteste Vertreter des Eklektizismus, der jede Woche einem neuen Sterne huldigt. Wenn wir die Pflege eines vielseitigen Interesse auf unsere Fahne schreiben, so ist damit ausgesprochen, daß die Empfänglichkeit für verschiedene Betrachtungsweisen, die auf unserem Gebiet möglich sind, geweckt werden, daß jeder aus eigener

innerer Arbeit seine Überzeugungen bilden, das keiner auf bloße Autorität hin sein Überlegen regeln soll. Wenn jemand seine pädagogische Einsicht einem andern überläßt, erniedrigt er sich zur Maschine. Das Bewußtsein der Verwerflichkeit solcher mechanischer Arbeit zu wecken, muß immer unser Bestreben bleiben. Es verbindet sich mit dem Hauptziel unserer Seminararbeit, pädagogische Charaktere zu bilden, die eine dauernde Grundrichtung von hier mit fortnehmen und sich nicht ohne weiteres vom späteren Schulbetrieb zerreiben lassen.

Die Gewinnung eines festen Standpunktes ist aber nicht denkbar ohne tieferes Eindringen in die philosophischen Grundprobleme. Denn die pädagogischen Dinge hängen aufs engste mit den Fragen zusammen, die jedes Denkenden Brust bewegen. Mit der Frage, was wir als Erzieher sollen, werden wir zu ethischen Untersuchungen getrieben, und mit der Frage, wie das geistige Leben unserer Kinder beschaffen sei, wie es sich entwickle und nach welchen Gesetzen es funktioniere, sehen wir uns mitten in die psychologische Forschung versetzt.

Erscheint es hier unsere Aufgabe, den Blick zu öffnen für die Thatsachen des psychischen Geschehens und die ihm zu Grunde liegenden psychischen Gesetze, sowie für das allmähliche Wachsen des jugendlichen Geistes, so gilt es dort die Überzeugung zu stählen, das nur eine idealistische Ethik dem Erzieher absolut wertvolle Ziele zu zeigen vermag, auf deren Verwirklichung im Zögling alle Anstrengung gerichtet ist. Die heranwachsende Generation wollen wir auf eine höhere sittliche Stufe erheben. Wie anders aber kann dies geschehen, als das wir die sittlichen Spannkkräfte möglichst anzuspannen suchen im Hinblick auf ethische Musterbilder, die in den praktischen Ideen niedergelegt, uns die höchsten Maßstäbe zur Beurteilung unseres Wollens und Thuns an die Hand geben?

Wo eine Vermengung von Wirklich und Würdig, von Sitte und Sittlichkeit stattfindet, ist jede höhere sittliche Entwicklung ausgeschlossen in größeren wie in kleineren Kreisen.

Dadurch, daß unsere Vereinigung im pädagogischen Seminar eine höhere sittliche Norm anerkennt und von dem Streben durchdrungen ist, die Wirklichkeit im Sinne und Geist dieser Norm zu gestalten, ist sie auf die Bahn des Fortschreitens gedrängt.

In dieser gemeinsamen Thätigkeit fühlen die Mitglieder sich als zusammengehörige Glieder eines Organismus, so verschieden ihre Vorbildung auch sein mag, so abweichend ihre Überzeugungen in religiöser, wissenschaftlicher und sozialer Beziehung, die sie bis dahin in sich gefestigt haben, so auseinander gehend ihre Neigungen und Bestrebungen sonst auch sein mögen.

Diese ideale Einheit, die wir darzustellen bestrebt sind, hat nun ebenfalls nicht bloß eine individuelle, sondern auch eine soziale Seite, und zwar insofern, als unsere kleine Gemeinschaft in ihrem Einheitsstreben entgegen arbeiten will der Einheitlosigkeit, wie sie auf dem Gebiete des Bildungswesens und der Bildungsarbeit in Deutschland nur zu sehr vorherrscht.

Denn mit der Zahl verschiedener Schulgattungen sind ebensoviel Lehrgattungen entstanden. Jede einzelne Lehrgattung pflegt nun ein stark ausgeprägtes Standesgefühl. Dieses Standesgefühl, eine bestimmte Schulgattung zu repräsentieren, führt dazu, daß die einzelnen Lehrstände sich kalt gegenüberstehen. Das Gemeingefühl, das Bewußtsein, einem solidarisch durch die gleiche hohe und heilige Berufsarbeit verbundenen Lehrerstand anzugehören, ist untergegangen in der scharfen Betonung der verschiedenen Rangstufen unter den Erziehern. Auch hier hat die Rücksicht auf Äußerlichkeiten einer innerlichen Auffassung Abbruch gethan. Das Erziehungswesen gliedert sich allerdings in eine Reihe von Abstufungen und muß sich der Natur der menschlichen Arbeit nach gliedern. Diese Abstufungen aber betreffen nicht einen Unterschied des Wesens, sondern nur eines durch die Art der Objekte und die Entwicklungsstufe der betr. Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe Aufgabe und Arbeit an jeder Stelle; unten wie oben die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an

den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unseres teuren Volkes!

Wie widerspruchsvoll steht in unserem Zeitalter der einheitlichen Zusammenfassung der gesamten nationalen Kraft die Einheitlosigkeit auf dem Gebiet der Schulen gegenüber. Und wie schlimm, daß dieser Widerspruch nicht auf einem logischen sondern auf einem ethischen Defekt beruht! —

Zur Beseitigung desselben kann und soll — wenn auch in bescheidenster Weise — unsere Vereinigung beitragen.

Wo ein vielseitiges Interesse in jedem einzelnen ausgebildet wird, da ist kein Platz für eine hochmütige Absperrung des einzelnen für eine verächtliche Auffassung der Arbeit anderer, weil damit bestimmte Grundanschauungen verbunden sind, in denen alle sich eins fühlen.

Es ist ein entzückender Gedanke, sich vorzustellen, daß, wie in unserem kleineren Kreis alle erzieherischen Bestrebungen einem gemeinsamen Boden entspriessen, so auch die verschiedenen Bildungsstätten unseres Volkes mit ihren Gliedern getragen würden von dem gemeinsamen Geist einer wissenschaftlich-pädagogischen Gesetzgebung.

An der stetigen Verbesserung derselben teilzunehmen und immer mehr Arbeiter, schaffensfähige und arbeitsdurstige Genossen, dafür zu gewinnen, das sei das Gelübde, das wir an dem heutigen Tag erneuern, der uns zu erneuter Besinnung auf unsere Arbeit zusammenrief. Wir stehen alle in dem Dienst einer großen und guten Sache.

Wir wollen, daß die Wissenschaft der Pädagogik uns immer mehr durchdringe, sie, die an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem Leben und als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt, die die umfassendste, tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation. Aus ihr wollen wir immer nachhaltige Begeisterung schöpfen für das Werk der Erziehung!

Je ernster aber die Zeiten werden, um so mehr gewinnt dieses Werk an Bedeutung. Möchten wir von ihr so erfüllt sein, daß unser Kreis immer mehr das Gepräge einer beseelten Gesellschaft gewinne, in der jeder einzelne an seiner Vervollkommnung arbeitet, nur um dem Ganzen zu dienen! —

---

## II.

### Bericht über die Thätigkeit des Seminars.

Von

Oberlehrer **E. Scholz.**

Wenn die äußere Entwicklung einer Anstalt einen sicheren Rückschluß auf deren innere Vorzüge zuliefse, so müßte unser Seminar mit großer Selbstzufriedenheit auf seine Arbeit zurückblicken. Denn in den beiden letzten Semestern, über welche wir uns anschicken Bericht zu erstatten,\*) erreichte die Zahl der Mitglieder eine solche Höhe, daß eine Steigerung derselben mit Rücksicht auf die jetzige Organisation des Seminars kaum wünschenswert erscheint, falls diese dem gesteigerten Besuche entsprechend nicht eine Änderung erfahren würde. Doch liegt es uns fern, den oben angedeuteten Maßstab gelten zu lassen. Wir erblicken vielmehr in diesem gesteigerten Streben der Studierenden nach pädagogischer Erkenntnis und Bethätigung ein Zeichen des sich in neuester Zeit in weitesten Kreisen regenden Interesse für pädagogische Fragen. Erwachsen zunächst auf rein philosophischer Grundlage beginnen dieselben gestaltenden Einfluß zu gewinnen auf alle Einzelwissenschaften. Die Vertreter der letzteren an den Hochschulen untersuchen von ihrem Standpunkte aus deren Brauchbarkeit und machen diesem entsprechend ihre Vorschläge. So in jüngster Zeit

---

\*) Über die 12 ersten Semester siehe die Berichte in Rein, Aus dem Päd. Univers.-Seminar zu Jena Heft I (1888), II (1890), III (1891) IV (1892). Langensalza, Herm. Beyer & Söhne.

besonders von seiten der Geschichte, \*) dann aber auch von seiten der Litteratur, der Kunstgeschichte, \*\*) der Naturwissenschaften u. s. f. Auch Äußerungen wie die von Prof. Preyer, welcher die Erziehung „für die höchste und schönste Aufgabe, die es giebt“ (\*\*\*) erklärt, und Anschauungen wie die Prof. Virchows steigern die Achtung vor der pädagogischen Arbeit und nähren das Interesse für dieselbe. Beim Antritte seines Rektorats am 15. Oktober 1892 sprach letzterer die bedeutsamen Worte: „Wir sind genötigt, von unserem Unterricht aus Umschau zu halten. Über den Unterricht überhaupt, sowohl den elementaren und den Vorbildungsunterricht, der uns die lernbegierige Jugend liefern soll, als auch den Unterricht auf den mancherlei höheren, namentlich den technischen Lehranstalten . . .“ †) So bricht sich die Anschauung immer mehr Bahn, daß es selbst mit der Würde der Universität vereinbar ist, den Fragen nach der bestmöglichen Überlieferung der Wissensgüter näher zu treten. Daher dann auch der größere Zudrang zu Anstalten, welche diese Fragen zu erörtern berufen sind. So wäre es denn durchaus verfehlt, einen gesteigerten Zuwachs an Mitgliedern der Vorzüglichkeit lokaler Einrichtungen beimessen zu wollen. Wir sind weit davon entfernt. Vielmehr wird eben diese an sich erfreuliche Erscheinung immer wieder zu erneuter Selbstbeurteilung drängen, um den gesteigerten Anforderungen

---

\*) Schon im IV. Heft, S. 12, verwiesen wir auf die Arbeiten des Herrn Prof. Lorenz in Jena. Während er noch 1879 (Über Gymnasialwesen etc. S. 60) vollständig ablehnend sprach von „der fruchtbaren pädagogischen Litteratur, die ich selbstverständlich nicht verfolge,“ nimmt er von derselben, soweit sie den Geschichtsunterricht betrifft, trotz seiner „kühlen Stimmung gegenüber aller pädagogischen und didaktischen Unfehlbarkeit“ (Geschichtswissenschaft II, 385) bereits Notiz und liest im W.-S. 1893/94 „Über Methode und Unterricht der Geschichte“.

\*\*) S. Prof. Lange, die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1893. Vgl. XXVI Jahrbuch des Ver. f. w. Päd.

\*\*\*) Preyer, die geistige Entwicklung i. d. ersten Kindheit, Berlin 1893.

†) Virchow, Lernen und Forschen. Berlin 1892. S. 4.

gerecht zu werden. Wertvolle Hilfe leistet bei dieser schwierigen Arbeit stets die sachliche Kritik Außenstehender.

Letzterer besonders unterzogen wird die unserem Seminare eingeordnete Übungsschule. Während man sich über die Notwendigkeit pädagogischer Lehrstühle immer mehr zu einigen scheint, ist diese das am meisten umstrittene Objekt. Gründe für deren Bedeutung hier anzuführen hiefse Eulen nach Athen tragen. Herbart und Brzoska, Ziller und Stoy u. a. überheben uns dieser Arbeit. Dagegen dürfte es am Platze sein, einfach die an dieser Einrichtung gemachten Erfahrungen, wie sie sich uns als Vorzüge und Schattenseiten darstellen, zusammenzustellen und gegeneinander abzuwägen. Es ist dies um so notwendiger, als trotz der Wertlosigkeit solcher Schlagwörter wie die vom „Versuchstaubenschlag“, von den „schädlichen Experimentierschulen“ wie Übungsschulen an päd. Universitäts-Seminarien genannt werden, an denen die „schablonenhafte Methodenreiterei“ großgezogen würde, immer wieder neu auftauchen. So spricht Höfler\*) von den „armen Opfern eines Seminars mit Übungsschule“, die sich nur zu häufig in der bedenklichen Lage befinden, den Anfängern „sogleich zu therapeutischen Versuchen ausgeliefert“ zu werden; welche Übungsschule Höfler im Auge hat, wird nicht gesagt. Wenn wir auf den Einwand dennoch eingehen, so geschieht es, um unsererseits die Haltlosigkeit solcher Redensarten darzuthun. Sie wird noch heller beleuchtet, wenn man zugleich des Kritikers Vorschlag sich vergegenwärtigt: schon während der Universitätsstudien sind die Kandidaten, etwa so wie man Studierende der Technik in industrielle Etablissements führt,\*\*)

\*) Höfler, die philos. Grundlagen der pädag. Vorbildung zum Mittelschullehrhramte, Wien 1892. S. 17.

\*\*) S. 16. Es liegt hier ein grober Irrtum vor. Der Techniker ist theoretisch vorgebildet, seine Beobachtung von Verständnis begleitet, der Erfolg gesichert. Die Beobachtung des Anfängers ist planlos, blind, etwa wie die des Laien in einer Maschinenausstellung. Die „aus dem eigenen Schulleben her bekannten psychologischen Vorgänge“ genügen nicht. Man sieht wie oberflächlich leicht es Verfasser mit diesen Dingen

ein- oder zweimal im Semester zum Besuche „wirklicher Schulstunden“ von dem Leiter des Kollegs mitzunehmen, über welche sie dann kurze Berichte zu erstatten haben. An diesen „psychologischen Anschauungsunterricht“ knüpfen sich dann höchst lehrreiche psychologische Interpretationen. Der große Abstand von derlei „wirklich ‚empirischem‘ und zugleich streng wissenschaftlichem Betriebe der Psychologie des Schullebens bis zu Seminarübungen“, so meint der Kritiker, leuchtet — natürlich zu ungunsten der Seminarübungen — ohne weiteres ein. Nach diesen Vorübungen tritt dann im Probejahr der Selbstunterricht ein. So würde Höfler verfahren, um nicht „sogleich“ die armen Opfer zu quälen. Der Vorschlag richtet sich für Kenner selbst.

Wie versuchen wir dieser gewiß sehr nachteiligen Verführung des eigenen Unterrichtens zu begegnen?

Die Antwort enthält in gedrängter Übersicht unsere Seminarordnung.\*) Es seien hier einige erläuternde Mitteilungen gestattet. Die Mitglieder des Seminars hören in der Regel die Vorlesungen des Direktors. Diese umfassen allgemeine Pädagogik, Didaktik, Ethik, Psychologie. In jedem Semester wird ein mehr allgemeines und ein mehr auf die unmittelbare Praxis bezügliches Kolleg gelesen. Mitgliedern, welche Unterricht zu übernehmen beabsichtigen, wird zur allgemeineren Einführung ein geeignetes Werk zur Lektüre überwiesen. Sobald sich ein Mitglied zur Übernahme eines freigewählten Gegenstandes entschlossen hat, beginnt das Hospitieren. Dieses hat sich bei Anfängern mindestens auf eine methodische Einheit zu erstrecken.\*\*)

nimmt. — Auf die schief aufgefaste Analogie der Kandidaten mit jungen Medizinern hat bereits Prof. Vogt (Päd. Studien 1893, II) hingewiesen.

\*) S. III. Seminarheft, S. 28 f.

\*\*) Das Hospitieren nach einer Zahl von Wochen oder Monaten bestimmen zu wollen, halten wir für verwerflich. Dasselbe vor dem Beginne des Selbstunterrichtes jedoch ganz abzuweisen, wie es in Giefßen geschieht (Schiller, über die päd. Vorbildung etc. 1877 und die praktische Vorbildung etc. 1883), ist nach unseren Erfahrungen zu weit gegangen.

orientiert sich der Hospitant im Lehrplan (resp. im betr. „Schuljahr“), über die einzelnen methodischen Schritte, die er anfangs durchaus nicht verstehen kann, erhält er vor den einzelnen Stunden Aufschluss. Nach der Schulstunde wird in Kürze über vorgenommene Abweichungen, besonders auch über notwendig gewordene Mafsnahmen der Regierung gesprochen. Alles dies, damit der Hospitant von vornherein lerne, nicht auf Einzelheiten und Äußerlichkeiten zu achten. Übt er dabei seine Kritik — sofern diese nur offen ist — so ist dies kein Nachteil. Es ist eine wertvolle kaum durch irgend etwas zu ersetzende Erfahrung für den Anfänger, wie leicht das rasche Aburteilen, wie schwer dagegen die gewissenhafte Selbstarbeit ist. Wiederholte Bestätigungen solcher, die es an sich erfahren haben, berechtigen uns zu dem Schluss. Betrifft die Kritik wichtigere Punkte, die sich in Kürze nicht erledigen lassen, so suchen die Beteiligten die Frage im Hospizbuch zu erledigen. Diese Niederschriften erfordern theoretische Überlegungen, da über sie auch vor der Konferenz verhandelt wird und bieten so ein heilsames Gegengewicht gegen leichthin ausgesprochene mündliche Kritik.

Parallel dem Hospitieren gehen die wöchentlichen Praktika (Probelektionen) mit nachfolgender ausführlicher Selbstbeurteilung und Kritik der anderen Mitglieder, geleitet und in ihren Resultaten zusammengefasst durch den Direktor. Die ersten Probelektionen werden immer von älteren Mitgliedern gegeben, welche mit dem Unterrichten bereits etwas vertraut sind; ebenso kritisieren zunächst nur die, welche über Erfahrungen verfügen. Der Anfänger ist also auch hier zunächst nur rezeptiv, lernt aber sehr bald sein Augenmerk auf die wesentlichen Seiten des Unterrichtens zu lenken. Versucht er selbst, noch ehe er Unterricht übernommen oder sich mit den theoretischen Grundsätzen bekannt gemacht hat, den kritischen Mafsstab an fremde Leistungen zu legen, so ist das unbenommen. Die Erfahrung lehrte bis jetzt aber fast ohne Ausnahme, dafs solche Kritik sehr bald verstummt, weil ihr die stützenden Gründe fehlen und sie so ihre Unhaltbarkeit darthut.

Nähert sich die durch den Klassenlehrer vorgenommene Be-

handlung der methodischen Stoffeinheit ihrem Ende, so entwirft der Hospitant die Präparation für das von ihm zunächst zu behandelnde Gebiet. Der Entwurf wird durchgesprochen, dann die erste Präparation bis ins Einzelne durchgeführt. Wir haben nicht die Erfahrung machen können, daß dies zu „schablonenmäßiger Korrektheit“ führe. \*) Anfängern fällt ja dieses Durchdenken des Stoffes bis ins Klein ein der Regel schwer, und doch ist es ihnen nicht zu ersparen. Es ist vorgekommen, daß sie trotz desselben mit ihren ersten Versuchen durchaus unzufrieden waren. Es traten selbst bei der gewissenhaftesten Vorbereitung dem Anfänger Schwierigkeiten während des Unterrichtens entgegen, auf die er nicht gefaßt war. Hat er dann auch noch mit der Ausgestaltung seiner nur skizzenhaft entworfenen Präparation zu kämpfen, so häufen sich die Hemmnisse und der innere Druck wird größer. Das ist auch bei Köpfen der Fall, die durchaus geschickt und schlagfertig im denkenden Verarbeiten selbst schwieriger Stoffe sind. Der unterrichtlichen Kleinarbeit haften eben Eigentümlichkeiten an, die anderer geistiger Arbeit nicht eigen sind. Wir sahen schon Anfänger, denen eine gründliche Präparation anfangs auch als Eingriff in die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit erschienen ist, zu jener zurückkehren, um so erst Befriedigung am Unterricht zu finden. Auch hier gelangt man erst durch Gebundenheit zur Freiheit. Die Wandlung geht bei einem rascher und zielbewußter vor als bei einem andern. So wird die Präparation nach und nach eine knappere, indem sie sich beschränken wird auf die inhaltliche Durchdenkung des Stoffes, besonders mit Hinblick auf das zu erarbeitende Endresultat des Stoffganzen. \*\*) Die schriftliche Vorbereitung wird nun vom Direktor und vom Klassenlehrer durchgesehen und, wenn nötig, mit Anmerkungen versehen. So vorbereitet tritt der Praktikant vor die Klasse,

\*) Dies fürchtet Dir. Hutt, Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt (Progr. des Herz. Karls-Realgym. zu Bernburg, Ostern 1892), S. 14.

\*\*) Also auch bei diesem Übergang keine Schablone, sondern Entscheidung nach dem Einzelfall! — Eine spätere Rücksprache mit H. Dir. Hutt ergab, daß sich in diesem Sinne unsere Auffassungen decken.

die ihm durch das Hospitieren, wohl auch durch den freien Verkehr in den Zwischenstunden keine fremde mehr ist. Die ersten Stunden werden von dem leitenden Lehrer ganz überwacht, welcher da, wo es sich unbedingt nötig macht, wo zu befürchten ist, daß eine Unklarheit in den Schülern zurückbleiben oder der Unterricht auf Abwege geraten könnte, selbst eingreift, unter Umständen den Unterricht ein Stück weiterführt. Er wird das thun können, da er den Gang des Unterrichtes auf Grund der vorausgegangenen Besprechungen und der ihm vorliegenden Präparation kennt. Freilich muß dies mit dem nötigen Takt geschehen. Es ist mir in 10 Semestern nicht bekannt geworden, daß dies zu irgendwelcher Unannehmlichkeit zwischen dem leitenden Lehrer und den Praktikanten geführt hätte. Dagegen bin ich wiederholt aufgefordert worden, wenn ich in der der Stunde folgenden Besprechung den Unterrichtenden selbst seine Fehler finden liefs, ihn doch sofort zu unterbrechen oder kurz an das Versehen zu erinnern, da er gerade so am sichersten den Fehler in der Zukunft zu vermeiden lernen könne. So wie nun mit der Zeit die Präparationen knapper werden, so auch die Aufsicht kürzer, sobald ein einheitlicher Stoffabschnitt von dem Praktikanten durchgearbeitet worden ist. Gegen Ende des Semesters, denn so lange führt der Einzelne seinen Unterricht fort, erteilt er die Stunden — nach vorausgegangener kurzer Angabe seiner Aufgabe — selbständig, ohne jedoch ganz der Aufgabe der Selbstbeurteilung enthoben zu sein. Daß sich dieser Übergang zur freien Arbeit sowohl mit Rücksicht auf die Stoffe als auch auf die Lehrenden verschieden gestalten wird, versteht sich für uns auf Grund der Forderung möglichst allseitigen Individualisierens von selbst. Darum ist es dem Einzelnen auch nicht verwehrt, wenn er sich beispielsweise in der Form des sogenannten entwickelnd-darstellenden Unterrichts oder in der Behandlung von Quellenstücken anfangs nicht sicher fühlt, zunächst in mehr vortragender Weise die Stoffe darzubieten und nur allmählich zu den schwierigeren Unterrichtsformen überzugehen, oder einen Versuch zu machen, der bis jetzt nicht gemacht

worden ist, sofern er durch selbständiges Nachdenken zu einer Begründung desselben gelangt ist, die sich nicht kurzerhand abweisen läßt. Solche „Experimente“ tragen in der Regel bessere Früchte, als kaltblütig kopierte didaktische Vorschriften, die durch fremde Überlegungen entstanden sind. In diesem Sinne mag die Übungsschule immerhin eine „Experimentierschule“ genannt werden, sie bietet der Anregung und späteren Fortbildung — und das ist nicht gering anzuschlagen — mehr, als eine „Musterschule“, welche nur relativ Vollendetes vorführt und zur Nachahmung desselben auffordert. Eine glückliche Vereinigung beider wird wohl das Beste sein, und sie strebt jede Übungsschule an, die sich das Ziel gesetzt hat, durch praktische Übungen zu der Einsicht zu führen, daß die Theorie, sei es des Lehrplans, sei es der Behandlung der Stoffe und der Schüler bis in die einzelnen Fragen hinein, nur auf dem Wege selbständiger Arbeit erworben werden könne und Sache selbständiger Überzeugung bleiben müsse. Und was das Experimentieren betrifft, so ist doch wohl die Frage berechtigt: wo und wann ist irgend ein Anfänger in die Lage gesetzt worden, nicht zu experimentieren? Es kann sich hier nur darum handeln, die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen, daß dasselbe auf die Jugend nicht schädlich wirke.

Damit wären wir aber an dem Punkte der „armen Opfer“ angelangt. Wie sich bei uns das „Sogleich“ des Selbstunterrichtes der angehenden Lehrer gestaltet, haben wir gezeigt. Vergebens suchten wir nach Mitteln, ihm noch gründlicher vorzuarbeiten. Aber die Schüler?

Die Hauptschwierigkeit wird immer aus dem Wechsel der Praktikanten erwachsen. Die Stoffe sind auf Grund eines vorliegenden Lehrplanes bestimmt, von kleinen Abänderungen, die eindringenden Überlegungen folgen können, abgesehen. Ihre unterrichtliche Behandlung, die Handhabung der Regierung und Zucht wird nach einheitlichen Gesichtspunkten vollzogen und überwacht. Es bleibt daher als wesentlicher Faktor, welcher dem Schulleben ein besonderes Gepräge aufdrückt, die Individualität der

Lehrenden. Der eine tritt von vornherein sicher auf, was er will ist unzweideutig; der andere wägt ängstlich jeden Schritt ab, gedrückt von dem grundlosen Bewußtsein, er sei nicht der „eigentliche“ Lehrer. Bei diesem neigt die Sicherheit nicht selten zum Auftreten, das an den Exerzierplatz erinnert; bei jenem ist seit der ersten Stunde ein Zug zu merken, der auf ein innerliches Verhältnis zwischen ihm und den Schülern mit Sicherheit schliessen läßt. Hier mehr Betonung der inneren Arbeit mit ungerechtfertigter Vernachlässigung der äusseren Form, dort die entgegengesetzte Erscheinung. Und alles dieses individuelle Züge, die sich leicht vermehren liessen, bei gemeinsamer theoretischer Grundlage, bei gleicher Beaufsichtigung und Kritik. Hier sehen wir uns auf dem schwer zu behandelnden Gebiete der individuellen Persönlichkeit, die in dem ebenso wichtigen als schwer zu beeinflussenden pädagogischen Takte im Unterricht und Umgang zu Tage tritt. Kommt, wie dies an unserer Übungsschule der Fall ist, noch der Unterschied der Nationalität bei den Lehrenden hinzu, so wird die Schwierigkeit nicht geringer. Sie von letzterem Nachteil zu befreien, hiesse aber sie eines bedeutenderen Vorteils, einer eigenartigen Charakterseite zu berauben, abgesehen davon, dafs dies bei einer allen Studierenden zugänglichen Universitätsanstalt an und für sich unzulässig ist. Denn dafs unser Seminar mit seiner Übungsschule und in vielen Fällen gerade durch die letztere in ihrem Einflusse weit über die Grenze Deutschlands und Europas hinausreicht, haben wir Gelegenheit recht oft zu erfahren. Wenn im Kaukasus ein früheres Mitglied Anstalten nach pädagogischen Prinzipien errichtet und leitet, die es hier sich selbständig erarbeitet hat, wenn in einer Lehrplanfrage ein anderes Mitglied aus Smyrna sich in Jena Rat holt, wenn uns aus Bosnien ein dritter erfreut die Nachricht sendet, es sei ihm die Durchführung einer gröfseren Schulreise mit der von uns vertretenen Anschauung einer intensiven Anlehnung an den Lehrplan gelungen, wenn Herren, die hier zuerst tieferes Interesse für pädagogische Dinge gefafst haben, nach mehreren Jahren aus Amerika

herüberkommen, um sich in freiem Gedankenaustausch über die neuesten Fragen zu orientieren oder die Brauchbarkeit einzelner Gedanken an praktischen Versuchen durchgeführt zu sehen, wie das erst in diesem Sommer geschah, so sind diese Erscheinungen, die sich leicht vermehren ließen, Beweise dafür, daß die durch die Übungsschule gegebenen Anregungen — alle vorhin gemeinten Mitglieder waren an dieser praktisch thätig — von einer Bedeutung für die Pädagogik sind, welche den gedachten Nachteil bei weitem überwiegt. Daß also die einzelne Individualität bei uns stärker hervortritt, als an anderen Anstalten, wird sich nicht vermeiden lassen. Daß die Individualität überhaupt hervortrete, ist noch kein Fehler, nur daß sie sich nicht in gefährlicher Weise geltend mache, daß die Fehlgriße auf das denkbar geringste Maß beschränkt werden, das muß unser Streben sein. \*) Die Schüler dürfen infolge inkonsequenter Behandlung nicht aus einer seelischen Verfassung in eine andere, ihr entgegengesetzte, geworfen werden. Diese innere Unruhe ist das gefährlichste Hindernis für die ruhige Begründung und Festigung des Wissens und Wollens. Als hemmender Gefühlston begleitet sie die innere Arbeit und erzeugt leicht Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit, Widerwillen gegen dieselbe. Das alles kann man beobachten, aber nicht an Übungsschulen allein. Die verschiedene Wertschätzung der einzelnen Lehrer seitens der Schüler von der aufrichtigen Bewunderung bis zur verletzenden Kritik herab, wie man sie täglich von Schülern der verschiedensten Kategorien hören kann, geben Zeugnis von den notwendigerweise wechselnden Gemütszuständen der Zöglinge überall da, wo verschiedene Lehrkräfte thätig sind. Es ist keine Frage, daß sie um so empfindlicher werden, je größer die Kontraste der Lehr- und Umgangsweise der Erzieher ist.

Wir nannten schon ein Mittel, diese Kontraste bei Anfängern zu mildern. Es ist die sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht auf einer Grundlage, welche in ihren

---

\*) S. Schiller, Über die päd. Vorbildung zum höh. Lehramt. 1877. S. 37.

Prinzipien keine Widersprüche aufweisen darf. Läßt man auf Grund der Hauptforderung einer langsamen inneren Erfassung des Unterrichtsmaterials den Stoff in kleinen Abschnitten folgen, ihn in allen seinen Teilen mit Hilfe innerer und äußerer Anschauungsmittel erfassen, — und versucht es dann auch nur kurze Zeit, in erster Linie den Gesichtspunkt der Zeit in den Vordergrund rückend, den Stoff zu häufen, so tritt in der Arbeit der Kinder sofort ein Rückschlag ein, sie sind zu mechanischer Aufnahme schwer zu haben. Ähnliches erfährt man, wenn einem gut artikulierten Unterricht einer folgt, der sich an eine innere Disposition nicht hält. Unsicherheit und Unlust auf Seite der Schüler sind die Folge.

Mindestens ebenso wichtig als die Gleichmäßigkeit in der Behandlung der Unterrichtsstoffe ist die in der Handhabung der Mafsregeln der Regierung. Die Kinder sind kaum für irgend etwas so feinfühlig, wie für die Verletzung des pädagogischen Taktes. Die kleinsten Schwächen werden so unbarmherzig zum eigenen und zum Schaden des Lehrers gesehen und ausgenutzt, wie Härten, welche wohl ertragen werden, aber mindestens mit denselben schlimmen Folgen für die Beteiligten, wie im ersten Falle. Ein immerwährendes Überlegen, besonders aber Konsequenz in der Durchführung ist auch hier unerläßliche Forderung.

Gegen alle diese inneren Schwierigkeiten, die Unterricht und Regierung mit sich bringen, giebt es, so haben wir erfahren, nur ein sicheres Mittel: daß der Lehrer trachte zu seinen Schülern in ein inneres Verhältniß zu treten. Damit bewegen wir uns auf dem Gebiete der Zucht, der direkten Beeinflussung des Gemütes. Nur äußerst geschickten und erfahrenen Lehrern wird es gelingen, dies vom Unterrichte aus zu thun. Besonders auf höheren Schulen, wo rein sachliche gemeinsame Interessen im stande sind ein Band zu knüpfen, wird dies eher möglich sein, aber auch da nicht allgemein. Im übrigen müssen wir zum direkten Einfluß unsere Zuflucht nehmen, wie er sich in den Zwischenpausen und am Spielplatz, bei Festen und Reisen, überhaupt in jeder Form des privaten Verkehrs uns bietet. Bloß die Stunde zu halten,

um dann so rasch wie möglich die Klasse zu verlassen und immer wieder nur zu dieser Stunde zu kommen, erschwert solches Entstehen innerer Beziehungen ganz wesentlich. Unser Hauptbestreben war es immer, die Anfänger auf dieses noch wenig beachtete erzieherische Moment hinzuweisen, und die eigenen Erfahrungen derselben bestätigten nur den oben ausgesprochenen Satz zur Genüge. Wir sind uns voll bewußt, daß wir damit gar nichts Neues sagen, wohl aber etwas thun, was trotz des vielen Redens wenig geübt wird. Es tritt auf diese Weise die merkwürdige Erscheinung zu Tage, daß die so behandelten „armen Opfer“ zu ihrer Marterbank immer wieder gern zurückkehren.\*) Unsere Schulgemeinde zählt Eltern, welche einst selbst Schüler dieser Übungsschule waren und doch freiwillig und gern ihre Kinder derselben Behandlungsweise anvertrauen.\*\*) Übrigens sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, daß nicht nur die Eltern der Volksschüler mit den Einrichtungen der Übungsschule einverstanden sind, auch die Eltern unserer früheren Gymnasialschüler haben in durchaus zustimmender, ja begeisterter Weise ihrer Zufriedenheit mit denselben Ausdruck gegeben.

Naturgemäß ist diese Gestaltung eines innersten Verhältnisses nur möglich, wenn die Zahl der Schüler und Lehrer entsprechend ist. Zu viele Schüler lernt der Lehrer nicht gründlich genug kennen, das Verhältnis bleibt ein äußerliches, kaltes; wenig Schüler können bei zu großer Lehrerzahl ihre gemüthliche Regungen nicht genügend konzentrieren, die Folge wird innere Überreizung sein. In den letzten beiden Semestern hatte sich in unseren Klassen das Verhältnis verschoben: die Schülerzahl war angemessen, 12 Schüler im Durchschnitt in einer Klasse (würden es die Raumverhältnisse zulassen, so würden wir die Zahl ohne Nachteil auf das

\*) S. Heft IV. S. 35 f. — Es gehört hierher auch die Erscheinung, daß frühere Übungsschüler hie und da an Sonntagen die Erbauungsstunden besuchen; zum Empfange der von der Schulreise rückkehrenden Schüler erscheinen sie in der Regel vollzählig; die beiden letzten Male sogar, trotz der Eröffnung des Vogelchießens, welches ja sonst bei halbwüchsigen Jünglingen — leider — eins der beliebtesten Feste ist.

\*\*) S. d. Bericht im IV. Sem.-Heft. S. 32.

Doppelte erhöhen); aber infolge des zu großen Andranges waren zeitweise zu viele Praktikanten, anstatt 3 Klassen hätten wir sehr notwendig 4 gebraucht. Auch für die Dauer wäre eine Organisation mit 4 Klassen sehr wünschenswert. Bei unserer jetzigen Einrichtung kann der Fall eintreten, daß die Unterstufe gar nicht vertreten ist, wenn das 3., 5. und 8. Schuljahr zusammentreffen. Sind 4 Jahrgänge vorhanden, so daß das 1., 3., 5., 7. mit dem 2., 4., 6., 8. Schuljahr regelmäßig wechseln, so sind die Altersstufen stets alle vertreten und der Organismus ist insofern durchsichtiger, als die Lücken immer je ein Jahr betragen, während der Zusammenhang vom 1., 4. u. 6. Schuljahr schwerer zu übersehen ist.

Die einzelnen Stufen wieder vertragen eine verschiedene Anzahl von Lehrkräften: die unterste die wenigsten, nach oben zu mehr. Doch dürfte die Zahl der Praktikanten für die Unterstufe 2, für den oberen Jahrgang 5 (also mit dem Klassenlehrer sechs Lehrkräfte) nicht überschreiten, so daß an einer 4klassigen Übungsschule nicht mehr als etwa 16 Praktikanten auf einmal zu beschäftigen wären, welche dann für das ganze Semester ein Fach zu übernehmen hätten. Der Klassenlehrer muß immer selbst so viel Unterricht erteilen, daß in seiner Person gleichsam die Einheit der Klasse sich darstellt, und zwar in einer Weise, daß sich die Schüler dessen stets bewußt sind. Tritt er zu wenig mit ihnen in direkte Berührung, so fehlt das Gegengewicht gegen die verschiedenen Lehrerindividualitäten, das sich trotz aller theoretischen Einheitlichkeit nötig macht. Aus diesem Grunde wäre es auch ohne Zweifel wünschenswert, daß an jeder dieser Klassen ein älterer, erfahrener Lehrer definitiv angestellt würde, der die Schüler mehrere Jahre hindurch unter seiner Leitung hätte.

Auch werden für die unteren Jahrgänge immer diejenigen Lehrkräfte besser zu verwerten sein, die sich schon in höheren versucht haben. Besonders Ausländern werden nur ausnahmsweise die jüngsten Schüler überwiesen. Ebenso wird darauf gesehen, daß Anfänger womöglich zunächst Fächer übernehmen, welche es nicht mit schwierigeren

Gedankenoperationen zu thun haben, oder in welche es nicht auf einen unbedingt lückenlosen Aufbau der Gedanken ankommt, wie beispielsweise im Rechnen, welches in dieser Beziehung zu den schwierigsten Fächern gehört.

Es würde zu weit führen, alle die einzelnen Überlegungen zur größtmöglichen Verhütung von Mißgriffen der Anfänger aufzuführen. Es sollte gezeigt werden, daß eine Einschränkung der letzteren so weit möglich ist, daß die Schüler für die Dauer keinen inneren Schaden davontragen. Daß die Schüler in einzelnen Fällen durch eine nicht zu billigende Behandlung leiden, kann und soll nicht bestritten werden. Aber wo zeigt sich uns eine ideale Einrichtung, welche der Ausbildung zukünftiger Lehrer und der Erziehung von Kindern zugleich zu dienen hat, die diese Schattenseiten ausschliesse? Gewiß nirgends, und es wird dies auch nie anders werden, da eine gründliche Vorbildung zum Lehramt ohne praktische Übung nicht möglich ist, und dazu wird für alle ein Versuchsobjekt nötig sein. Der Unterschied in Bezug auf die Güte solcher Einrichtungen ist ein rein quantitativer: sind mehr Fehler vorzusehen, so sind die Schwierigkeiten in der Verhütung derselben größer, daher auch die zu treffenden Gegenmaßnahmen umfangreicher und sorgfältiger. Erst der Beweis, daß eine solche Verhütung an Übungsschulen überhaupt nicht möglich sei, würde deren Unbrauchbarkeit und Unhaltbarkeit darthun. Ein solcher Beweis ist aber bis jetzt nicht erbracht worden. Daß man weit davon entfernt ist, zeigen uns Stimmen aus der jüngsten Zeit, welche genau das Gegenteil aussagen, wie das schroffe Urteil Höflers. Dr. Adamek, der sich eingehend mit der Frage beschäftigt hat, sagt: „Das ist sofort zuzugeben, daß ein pädag. Univ.-Seminar ohne Übungsschule nur einen geringen Wert hat.“\*) Und Dr. Loos, der in jüngster Zeit in dieser Richtung in Deutschland Studienreisen gemacht hat, macht die Lebensfähigkeit pädag. Seminare durchaus von deren

---

\*) Adamek, Dr. O., Die pädag. Vorbildung f. d. Lehramt an den Mittelschulen. Graz, 1892. S. 57.

Verbindung mit einer Übungsschule abhängig. \*) Es ist dabei durchaus selbstverständlich, daß andere ähnliche Einrichtungen der Vorbildung der Lehrer auch dienlich sein können.

Ein Grundfehler schleicht sich immer wieder bei der Beurteilung von Übungsschulen ein: man reißt sie los aus ihrem Zusammenhange mit dem Gesamtorganismus des Universitäts-Seminars, deckt einzelne Fehler derselben auf und meint so einen Mafsstab zu einer vernichtenden Kritik gefunden zu haben. Fehler sind gewifs nie ganz zu vermeiden, aber ihre nachteilige Wirkung verschwindet gegenüber der Bedeutung, welche die Übungsschulen für die Seminarien und durch diese für die grofse Idee der Erziehung überhaupt haben: bleibendes Interesse zu schaffen für Fragen der Didaktik und Pädagogik in den verschiedensten hierzu zunächst berufenen Interessentenkreisen. Wir haben an wenig Beispielen gezeigt, daß dies in der That der Fall ist. Nur noch ein Beispiel sei hier angeführt. Ein Mitglied, welches durch Theologie und Philosophie hindurch zur Pädagogik gelangt ist, welches nach den ersten praktischen Versuchen geradezu überzeugt war von dem Mangel an angeborenem Geschick zum Lehramt, schreibt nach dem Verlassen des Seminars, an dessen Übungsschule es 2 Semester mit viel Eifer gewirkt hat: „Immer klarer tritt es bei einer Rückschau mir zu Tage, welch' lebensbestimmende Einflüsse in diesem Idealistendorfe über mich gekommen sind. Habe Theologie und Philosophie studiert mit heifsem Bemühen und will nun Schulmeister, nicht aus Not, sondern aus Lebens- und Wirkensfreude werden.“ Unwillkürlich erinnerte ich mich dabei der Worte Willmanns, der, nachdem Jahre seit seinem Austritte aus dem Leipziger Seminare verflossen waren, diese wegen seiner Übungsschule allen anderen damaligen Einrichtungen vorziehend, sagt: „Ich muß aus eigener Erfahrung sagen, daß sich uns in dem Zillerschen Seminar gewisse, allgemein didaktische Grundsätze, die für das Lehrgeschäft

---

\*) Loos, Dr. J., Die Ausbildung der Kandidaten des höh. Schulamtes etc. Wien, 1892. S. 14.

fundamental sind, unauslöschlich einprägten . . . . . Aber ist es nicht vielleicht Abrichtung, Dressur, die mit uns vorgenommen wurde? Wäre dies der Fall, so glaube ich, daß ich mich mit Unwillen jener Zeit erinnern würde, nicht mit dankbarer Befriedigung.“\*) Jeder Kenner der Sache weiß, daß sich die Zahl solcher und ähnlicher Urteile leicht vermehren ließe. Die Idee des „Seminars mit Übungsschule“ ist theoretischen Erwägungen entsprungen. An der Wirklichkeit seit mehr als einem halben Jahrhundert gemessen, ergab sie uns bestimmte Erfahrungen, welche ihre Richtigkeit darthun. Auch die Gegner der Idee kommen durch theoretische Konstruktionen zu ihrer Anschauung. Es kann der Sache aber aus dieser nur dann Förderung erwachsen, wenn auch sie an der Hand der Erfahrung die Nichtigkeit jener Idee erweisen.

Es erübrigt nun noch in Kürze über das Leben unseres Seminars in den beiden letzten Semestern zu berichten. In Kürze, weil die bisher beschrittenen Bahnen eine wesentliche Änderung nicht erfahren haben.

Zunächst Einzelnes aus der Übungsschule. Im 2. Schuljahr wurde im Gesangunterrichte von einem Praktikanten, der schon mehrere Jahre hindurch in seiner Praxis mit diesem Gegenstande sich beschäftigt hatte, der Versuch gemacht, im Anschluß an die behandelten Lieder mit Hilfe der Farbenskala zu der später auftretenden Notenskala eine passende Überleitung zu schaffen, wie dies früher auch im Zillerschen Seminar versucht worden ist. Der Versuch war leider zu kurz, um aus ihm ein abschließendes Urteil zu gewinnen. Doch hat es sich gezeigt, daß für diese Altersstufe derartige Übungen verfrüht sind. Das Gewinnen von reichem konkreten Material nach dem Gehör kommt auf der Unterstufe in erster Linie in Betracht. Aus diesem lassen sich dann jene Übungen gewinnen, welche für das wichtigste Moment des Singens nach Noten, die Tonübersetzung, erforderlich sind. Daß das zu diesem Zwecke angewandte

---

\*) O. Willmann, Die Vorbildung f. d. höh. Lehramt etc. (Pädag. Korrespondenzblatt, 1882, S. 21.)

Mittel, die Farbenskala, etwas spezifisch Charakteristisches für die Verwandtschaft zwischen Zeichen und Ton besitze, so daß es rascher zum Ziele führe, lehrte die Erfahrung nicht. —

Im 4. Schuljahr wurde der Versuch gemacht, den Übergang von der Heimatskunde zur Geographie so naturgemäß als möglich zu gestalten. Es ist dies eine der schwierigsten Aufgaben im geogr. Unterrichte. Der Abstand von dem durch Anschauung gewonnenen Bilde der engsten Heimat zu irgend einem anderen Stück Land ist schon so groß, daß wir ihn durch das Folgenlassen eines ganzen Erdteiles oder gar der ganzen Erdkugel unmöglich noch vergrößern dürfen, sofern es sich uns im Ernste um die Erzeugung räumlicher Phantasiebilder handelt, die der Wirklichkeit (nicht dem Kartenbild) wenigstens annähernd entsprechen. Der Gang, welcher diesen Abstand auf das geringste Maß beschränkt, wird der beste sein. Wir suchten dies auf folgende Weise zu erreichen: Das mittlere Saalthal war den Kindern aus eigener Anschauung bekannt. Nun wurde eine Karte der Saale von ihrem Ursprunge bis zur Mündung entworfen und in deren Verständnis langsam eingeführt. Besonders die Auffassung von Entfernungen und der Kartenzeichen wurde geübt. Letztere, sowie der Maßstab entsprachen der Hergtschen Karte von Palästina. Diese wurde nun (im Anschlusse an die Patriarchengeschichte) eingeführt. Das Ablesen der Zeichen und Abschätzen der Entfernungen war nicht schwer. Das Saalthal und das Jordanthal haben ungefähr dieselbe Länge, ihre steilen Ränder, die Lage vieler Orte, die Hochebenen zu beiden Seiten bieten manche Ähnlichkeit. Auf Grund selbstausgeführter Messungen und Schätzungen sollten die Kinder allmählich zur Auffassung der äußeren Gestaltung geführt werden. Denn diese ist immer das Schwierigste. Die Erfüllung dieses Rahmens mit lebensvollen Bildern ist auf Grund fingierter Wanderungen und durch Darbietung anschaulicher Schilderungen von der Lebensweise der verschiedenen Bewohner nicht allzuschwierig. \*)

---

\*) S. Thoma, Ritt durchs gelobte Land.

Auf diese Karte folgte eine weitere von Unter-Ägypten, welche wieder in demselben Mafsstabe gearbeitet war und ein Stück (von der Mündung aufwärts) umfaßte, das der Gröfse Palästinas von N. nach S. entspricht. Es folgte — dem Zuge der Israeliten durch die Wüste entsprechend — eine ebenso gearbeitete Karte von der Sinai-Halbinsel. Im Anschluß an die Siegfriedssage wurde hiéauf eben somit den in Betracht kommenden Teilen des Rheines — Unterrhein, Mittelrhein — verfahren. So war das Lesen der Karte stets ein überaus rasches und relativ richtiges. Doch ist zuzugeben, (und das war auch ursprünglich geplant), dafs etwa immer nur je zwei Darstellungen in demselben Mafsstabe zu halten seien, so dafs letztere in regelmäfsiger Reduktion auf die Hälfte, oder ein passendes anderes Verhältnis nach und nach dem der Schulkarte und in weiterem Verlauf dem der Schülerkarten entspreche. So lange man gezwungen ist, den Schülern Karten mit den verschiedensten Mafsstäben zu bieten, die aufeinander schlechterdings nicht zurückzuführen sind, wird in ihnen kaum ein richtiges Phantasiebild entstehen können. Die Herstellung einer solchen Gruppe von Karten wäre ein äufserst wertvolles Unternehmen. Wie grofs die Schwierigkeiten sind, wenn man gezwungen ist, die Karten selbst herzustellen, haben die Herren erfahren, die in dankenswerter Weise viele Wochen dieser Arbeit gewidmet und auch die Kosten für die nötigen Materialien getragen haben.

Letzteres gilt übrigens auch besonders von den Lehrmitteln im Zeichenunterricht. Für das 4. Schuljahr ist eine gröfsere Anzahl ägyptischer Motive, für das 6. und 7. Schuljahr solcher des romanischen und gothischen Stils entworfen worden. Die Erfahrungen mit unserer Art des Zeichenunterrichtes haben die theoretischen Erwägungen bisher nicht widerlegt: ein lebhaftes Interesse und mit ihm verbunden eine ebensolche und dazu leichte Auffassung von Kunstformen aller Art zeigte sich stets, selbst bei schwächeren Schülern. Wiederholt hörten wir Zuschauer auf Exkursionen oder Schulreisen über diese Fähigkeit der Schüler ihre Verwunderung aussprechen. Faßt man den Zeichenunterricht in erster

Linie als Kunstunterricht und nicht als manuelle Fertigkeit auf, wie dies auch neuerdings von Prof. Lange so überzeugend dargethan wurde,\*) so ist die Auffassung von Kunstformen und das Verständnis für deren Zusammenhang mit der Natur mindestens gleichbedeutend der Darstellung derselben.\*\*) Indes ist es ohne Zweifel — vorausgesetzt einen in obigem Sinne gut durchgearbeiteten Lehrgang für den Zeichenunterricht — ebenso gut möglich, auf diese Weise die technische Seite derselben so auszubilden, wie dies durch den jetzigen rein logisch-formalistischen Unterricht geschieht.

Der Versuch im Handarbeitsunterrichte, mit den Knaben des 7. Schuljahrs das Tonmodellieren vorzunehmen, hat gezeigt, daß letzteres sie interessiert und ihnen technisch nur geringe Schwierigkeiten bereitet. Im Anschlusse an den Zeichenunterricht, und zwar als Ergänzung zu demselben wurde ein gotisches Eichenblatt, eine Eichel, ein Ahornblatt u. s. w. modelliert. Sie sind vorher in der Stadtkirche als Elemente des gotischen Ornaments von den Schülern selbst gefunden worden. Sie wurden darauf in der Stunde im Modell vorgezeigt, dieses mit dem natürlichen Blatt verglichen, so auf das Stilisieren übergeleitet, die Umrisszeichnung mit Kreide auf die Modellierplatte entworfen, dann in Ton angelegt und ausgeführt. Das beste Exemplar wird in Gips abgegossen und in der Werkstatt aufbewahrt, außerdem darf sich jedesmal ein Schüler ein zweites für sich abgießen. Geleitet wird der Unterricht nach der technischen Seite von einem Bildhauer, nach der pädagogischen von einem Lehrer oder Praktikanten. — Die Tischler richten Holzleisten für den im Winter beginnenden Kerbschnitt vor, machen Sprungständer für den Turnunterricht, Gartenbänke, kurz Sachen, welche der eigenen Schule dienen.

Das Schulleben an der Übungsschule verfloß im übrigen in der gewohnten Weise.

---

\*) K. Lange, Prof., Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. (Darmstadt, 1893.)

\*\*) Goethe sagt: „Das Schöne muß befördert werden, denn wenigen's dar und viele bedürfen's.“ (Wilh. M. Lehrjahre, VIII. 5.)

Die regelmässig abgehaltenen Erbauungstunden wurden stark besucht, hie und da auch von Eltern oder Geschwistern der Schüler, sowie von unseren früheren Zöglingen.

Anregung dazu boten die Elternabende, welche in jedem der letzten Semester veranstaltet wurden. Die Eltern waren fast vollzählig erschienen, das zweite Mal sogar trotz eines „Volksfestes“. Die Vorträge lehnten sich alle unmittelbar an das Leben unserer Schule an. Von hier aus erst wird sich das Interesse allmählich auch auf pädagogische Fragen allgemeiner Natur überleiten lassen. Es wurde mit den Eltern gesprochen über den Übergang der Kleinen vom häuslichen Leben zur Schule und dieser an der Hand unserer Einrichtungen veranschaulicht, ferner über die erziehlche und unterrichtliche Bedeutung der Schulreisen im Anschlusse an die letzte derselben, über die Frage: inwiefern arbeitet die Schule dem praktischen Leben vor, gezeigt an einzelnen Unterrichtsfächern, und endlich über die Veranstaltungen, welche wir zur Bildung der Sittlichkeit neben dem Unterrichte und zur Unterstützung desselben treffen. Als Zeichen, daß sich unsere Art der Elternabende im rechten Geleise bewegt, galten uns die interessanten Anregungen seitens der Eltern. Ein Vater erzählte, wie er anfangs gegen die Abweichungen im 1. Schuljahr mißtrauisch gewesen, wie er aber anderer Meinung geworden, als der Junge täglich heimkam und ihm etwas Neues erzählen wollte. Natürlich sei es dabei wichtig, und das wolle er allen Eltern empfehlen, daß sie ihr Kind geduldig anhörten, es ja nicht zurückwiesen, wenn sie ihm und sich nicht großen Schaden zufügen wollen. Mehrere andere erzählten von der Wirkung der Schulreise, wie die Kinder die ganze Familie eine Zeitlang damit unterhielten. Ein anderer erzählte, wie er sich mit seinem Kinde zur Schulreise vorbereite, wie sie zusammen auf der Karte die Orte aufsuchen, selbst eine Skizze machten und fordert die andern auf, es zu versuchen, die Kinder seien sehr dankbar dafür. Auch kam aus der Mitte der Eltern die Anfrage, ob sie sich an unseren Schulfesten und Schulfeiern beteiligen dürften.

Wir stimmten gern zu, soweit dies der Raum gestatte.\*) Auch kam die Anregung aus Elternkreisen, bald wieder einen Elternabend zu veranstalten und wenn möglich mit den Kindern. Und das alles von Eltern, deren große Mehrzahl den sogenannten „armen Schichten der Bevölkerung“ entstammt.

Die Beteiligung von ihrer Seite an der Weihnachtsfeier war ebenfalls eine sehr große. Viele mußten draußen im Korridor stehen.\*\*) Sehr erfreut waren wir darüber, daß frühere Schüler, einige direkt aus der Fabrik, kamen und das Lied unter dem Christbaum sangen zur großen Überraschung ihrer Nachfolger auf der Schulbank.

Die Feier zur goldenen Hochzeit unseres Großherzoglichen Paares, sowie die Kaiserfeier fanden in üblicher Weise in der Übungsschule, die Geburtstagsfeier unseres Großherzogs auf dem „Luftschiff“ statt, bei welcher Gelegenheit auch des 40jährigen Regierungsjubiläums gedacht wurde.

Der Sommerausflug führte alle drei Klassen in das Schwarzathal. Er hatte neben der gemütbildenden Wirkung eine ganz bedeutende Erweiterung heimatkundlicher Anschauungen zur Folge.

Die Schulreise war diesmal schwieriger, weil sie kombiniert war. Kombiniert wurde — da es für die ältesten Knaben die letzte Reise war — die Reise nach Bamberg mit der Thüringerwald-Reise. Außerdem waren kombiniert das 7. und das 4. Schuljahr, doch nur vom 4. Tag an. Für letzteres kam ja nur in Betracht der Teil des Thüringerwaldes, welcher in der Landgrafenzzeit eine so große Rolle spielt, während bei ersterem der historische Leitgedanke die Lutherstätten waren. Sie verlief in Kürze wie folgt:

1. Tag: Fahrt bis Lichtenfels; Gang nach Vierzehnheiligen,

---

\*) Hier machte sich so recht das drückende Gefühl geltend, daß wir kein eigenes Heim haben, keinen einzigen Schulraum, in welchem sich Schüler und Eltern versammeln können.

\*\*) Durch die Übersiedelung der Seminarschule nach Inselplatz 5 werden die Lokalverhältnisse leider in dieser Beziehung um nichts geändert.

zum Einsiedler am Staffelstein, das Mainthal zurück, Fahrt bis Koburg.

2. Tag: Feste Koburg; Fahrt bis Suhl; Marsch über den Adlersberg nach Schmiedefeld.

3. Tag: Wanderung über die Schmücke nach dem Schneekopf, herab nach Gehlberg, da in Oberhof kein Nachtlager zu finden war. Hier Zusammentreffen mit der II. Klasse.

4. Tag: Gemeinsame Wanderung über Tambach nach Finsterbergen.

5. Tag: Friedrichroda, Reinhardsbrunn, Inselsberg, Steinbach.

6. Tag: Altenstein, Ruhla, Hohe Sonne, Eisenach („Phantasie“).

7. Tag: Wartburg, Eisenach, Heimfahrt.

Einen besonderen Eindruck machte es auf die Kleinen, als sie in Koburg am Bahnhofe den König von Rumänien sahen, aber noch tiefer, und wie man aus ihren Reden entnehmen konnte, mit stolzer Dankbarkeit gepaart ist die Erinnerung daran, dafs sie in Altenstein in lebenswürdigster Weise von Sr. Hoheit dem Herzog von Meiningen selbst in den Schloßpark eingelassen und dort eine Strecke geführt wurden. Außer 10 Mitgliedern des Seminars nahmen an der Reise auch 2 Amerikaner, frühere Mitglieder, teil; einer der Herren war zu diesem Zwecke eigens aus New-York nach Jena gekommen.

So viel von der Übungsschule.

Aus der Praxis derselben ergaben sich vielfache Anregungen für die theoretischen Erörterungen. Die Erfahrungen über die Behandlung des Robinson wurden zusammengestellt und der Stoff unter einem neuen Gesichtspunkt geordnet (S. die betr. Arbeit in diesem Heft). Im Anschlusse an Hospitationen wurde über die Behandlung des kulturhistorischen Materials in den Thüringer Sagen gesprochen. Das Ergebnis war etwa: die kulturhistorischen Momente, das Historische, Kirchliche hat hier zurückzutreten gegenüber dem rein erzählenden und ethischen Moment.

Die Jahreszahlen sind überhaupt auszuschneiden. \*) Es heist hier noch „es war einmal“, bis zur Nibelungensage. Das Kind ist unfähig, hier Zeitreihen mit Bewußtsein zu bilden. Ist in einzelnen Erzählungen das Kulturhistorische ohne Schädigung derselben nicht auszuschneiden, so können sie verschoben werden bis dahin, wo sie als Begleitstoff zur Geschichte auftreten können. — Ähnlich wurde eine in der Konferenz angeregte Frage im Theoretikum weiter erörtert, die Frage, ob das Entwickeln des Inhaltes vor der Lektüre auch auf biblische Stoffe übertragen werden könne und ob beim Bibellesen auch das ästhetische Moment zu berücksichtigen sei. (S. die folgende Arbeit!) Beide Fragen wurden bejaht. Wann zu entwickeln sei, muß der Lehrer im Einzelfalle entscheiden; das richtet sich nach der Beschaffenheit des Stoffes ebenso wie nach der Fähigkeit und Vorbildung der Schüler.\*\*)

Das ästhetische Urteil an der Schönheit der sprachlichen Bilder zu schärfen, ist ebenso notwendig wie in anderen Unterrichtszweigen. Doch liegt die Schwierigkeit darin, daß wir es mit Kindern zu thun haben. Was ist dem Kinde ästhetisch? Wann regen sich seine ästhetischen Gefühle? Wie fängt man es an, es für diese Seite zu interessieren? Daß das ästhetische Moment nur begleitend neben dem ethisch-religiösen auftreten kann, ist selbstverständlich. — Außer solchen Fragen wurden unmittelbar praktische erörtert. So wurde auf Grund eines längeren Vortrages über die Steilschrift dieselbe in den beiden unteren Klassen eingeführt. Die Erfahrung lehrt, daß sie wohl im Stande ist, einzelne Fehler zu verhüten, bei weitem aber nicht solche Vorteile bietet, wie vielfach von ihr erwartet wurden. Der Unterricht in der Steilschrift bietet nicht so bedeutende Erleichterung, wie man häufig annimmt. Der Sitz ist etwas besser. Die Federhaltung macht ähnliche Schwierigkeiten wie früher. — Referate wurden gegeben

\*) Also gegen Staudé-Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte etc. Dresden, 1890.

\*\*) Vergl. Einladungsschrift zur XVIII. Hauptversammlung des Vereins f. herb. Pädag. in Rheinland und Westfalen, S. 82.

über: Röckl, Prof. in Dillingen, pädagogische Reise durch Deutschland und Oesterreich aus dem Jahre 1805, anregend durch eine Fülle von Zügen, welche an heutige Bestrebungen in der Pädagogik erinnern. Ob die Reise praktische Erfolge gehabt hat, konnte trotz mehrfacher Erkundigungen in Bayern nicht ermittelt werden. Schultze, Deutsche Erziehung (Leipzig, 1893) wurde besonders wegen seiner klaren und warmen Darstellung als wertvolles Mittel zur Verbreitung gesunder erziehlicher Ideen in weiteren Kreisen geschätzt, nicht als schöpferisches Werk, das es auch gar nicht sein will. Interessiert hat noch, wie Herbartsche Gedanken auf das Werk großen Einfluß gewonnen haben, ohne daß der Verfasser den Bestrebungen der Herbartschen Schule persönlich nahe stände. — Vom Verfasser der Schrift „Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus“ (Leipzig 1893) hatte der Referent den Eindruck, als stehe er auf zu einseitigem Standpunkt, wenn er das neue Testament völlig ohne das alte verstehen lehren wolle. Der angedeutete Ausweg genüge auf keinen Fall. Mit den gewiß stellenweise bedenklichen Zügen auch die schönen Stücke der alttestamentlichen Erzählungen zu beseitigen, ist ein Fehler jener Einseitigkeit. Die Schätzung des alten Testaments von Seiten Goethes, Herders, Lotzes, die vom Standpunkte allgemeiner Menschlichkeit zu derselben gelangt sind, hat der Verfasser einfach ignoriert. Und sollte das 6jährige Kind wirklich reif sein für das Leben und die Lehre Jesu? Gerade das Schwierigste, der Aufbau des Lehrplanes, ist unterlassen worden. Daß das Buch sehr viel Wahres und Beherzigenswertes enthält, soll damit nicht geleugnet werden. — Im Anschlusse an Rissmann, Individualismus und Sozialismus in der pädag. Entwicklung unsers Jahrhunderts (Neue Bahnen 1892, Heft 1 u. 2) wurde eingehend über die Frage gesprochen, wie man der sozialen Auffassungsweise durch den Unterricht mehr gerecht werden könne. Von einer Umwandlung der „Individualpädagogik“ in eine „Sozialpädagogik“ sei dabei nicht die Rede. Die Scheidung ist überhaupt eine künstliche. Keiner der großen

Pädagogen hat einseitig nur einen dieser Standpunkte eingenommen, sondern eine Seite, entweder die individuelle oder die soziale mehr in den Vordergrund geschoben. Das Erziehungsziel zu ändern, sei darum nicht gleich notwendige Folge. Es kann sich nur darum handeln, in die Reihe der Mittel solche einzustellen, die der sozialen Seite der Erziehung mehr dienen, etwa wie es Dörpfeld durch Einfügung seiner Gesellschaftskunde zeigt oder wie man es jetzt durch Einführung volkswirtschaftlicher Belehrungen erstrebt. Doch sind die positiven Vorschläge hierüber, soweit sie die Übungsschule betreffen, nicht zum Abschluss gelangt. (S. nachstehende Arbeit.) — Endlich wollen wir noch darauf hinweisen, daß, wie früher Herr Toussaint in bezug auf den französischen Anfangsunterricht praktische Versuche anstellte (s. 2. Heft), im vergangenen Semester zwei Mitglieder des Seminars Versuche mit dem englischen Unterricht unternommen haben. Dieser Versuch soll im nächsten Semester fortgesetzt werden. Es wird später darüber berichtet werden.

So etwa gestaltete sich unser Leben in den 2 letzten Semestern. Besucher waren auch diesmal zahlreich. Von außerdeutschen Staaten waren vertreten: England, Schottland, Rußland, Livland, Ungarn, Kroatien, Amerika. Dankend erwähnen wollen wir noch, daß Herr Direktor Reddie aus England, welcher mehrere Wochen hospitierte, für die empfangenen Anregungen in die Reisekasse 20 M., und zur Ausschmückung eines Klassenzimmers eine große Photographie der Sixtinischen Madonna in schönem Rahmen schenkte.

Wenn der kurze Bericht über unsere Seminararbeit dazu beitragen sollte, jene oft nur auf Vorurteilen beruhenden abfälligen Urteile über ein „Seminar mit Übungsschule“ zu entkräften, so hat er seinen Zweck erfüllt. Uns aber hat die Rückschau gelehrt, daß triftigere Gründe dazu gehören, uns von dem einmal eingeschlagenen Wege abzuwenden. Wir halten es auch in diesem Punkte mit Kant, welcher sagt:

„Der Reiz, seine Erkenntnisse zu erweitern, ist so groß, daß man nur durch einen klaren Widerspruch, auf den man stößt, in seinem Fortschritte aufgehalten werden kann.“  
(Kritik d. rein. Vern., Einleitung.)

### Übersicht über den Besuch des Seminars.

Vgl. Heft I, II, III u. IV u. die Mitgliederliste im Anhange dieses Heftes.

Zeit	Mitglieder einschl. der 3 Oberlehrer	Staatsangehörigkeit			Studium		
		Thüring Staaten	Andere deutsche Staaten	Aus- land	Theol. bez. Philol.	Naturw. bez. Mathem.	Philos.
W.-Sem. 1892/93	50	15	18	17	24	3	23
S.-Sem. 1893	43	15	15	13	15	—	28
W.-Sem. 1893/94	45	10	11	24	5	—	40

Mehrere Seminarmitglieder sind in den letzten Semestern zum Doktor promoviert worden. (S. 4. Seminarheft, Seite 189 f.) Es sind die Herren Mann mit der Arbeit über Lessing als Erzieher, Van Liew, der eine logische Untersuchung über das Wesen und die Bedeutung der Definitionen schrieb, und Stroia, der eine Darstellung und Beurteilung der Pädagogik von Th. Waitz gab.

### III.

**Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt, oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise erarbeitet werden?**

Von

**Dr. P. Bergemann.**

Die Beantwortung der obigen Frage hängt zunächst von der Erledigung einer anderen ab, nämlich derjenigen nach

dem Ziele, welches bei der Behandlung eines Gedichtes sich der Lehrer zu stecken habe. Abgesehen nun von dem allgemeinen Unterrichtsziele, das für den Leseunterricht natürlich ebenso gilt wie für jeden anderen Unterrichtszweig, abgesehen auch von besonderen Fällen, ist bei der Behandlung eines Gedichtes die Hauptsache das ästhetische Interesse, seine Weckung, Klärung und Veredelung. Freilich, heutzutage spricht man in pädagogischen Kreisen nicht allzu gern von der Pflege des ästhetischen Interesse und von ästhetischer Bildung. Das reproduktive künstlerische Genießen, d. h. der Genuß, den die Betrachtung eines Kunstwerkes, das Lesen eines Gedichtes verschafft, wird zumeist von den heutigen Pädagogen gründlich unterschätzt, denn, sagen sie, wozu „nützt“ dies? Wie recht hat Hermann, wenn er mit Bezug auf solche Vertreter des Nützlichkeitsprinzips in der Schule sagt:\*) „Wie einseitig erscheint der Standpunkt derer, die ein Gedicht lediglich nach dem Nützlichkeitsprinzip in trockener Weise für die Sprachfertigkeit oder für sonstige derartige Dinge fruchtbar machen wollen, die damit das Gedicht seiner Hoheit entkleiden und der schönen göttlichen Muse die Rute in die Hand geben und den grauen Katechetenmantel umhängen!“ — Man sollte doch bedenken, daß der Spieltrieb uns Menschen angeboren ist, und jenes reproduktive künstlerische Genießen, von dem oben die Rede war, gehört unter den Begriff des Spieles; denn wie im Spiel bethätigen wir unsere Kräfte ohne äußerlich anhängenden Zweck beim Betrachten eines Kunstwerkes.\*\*) Wir hören auf zu spielen, wir verhalten uns nicht mehr ästhetisch, wenn beim Beschauen von Bildwerken, beim Lesen

\*) Evangel. Schulblatt 1892, Nr. 7, Seite 274. Vgl. auch Rein Am Ende der Schulreform? (Langensalza 1893.) S. 45 ff.; wo auf die Wichtigkeit und Bedeutung ästhetischen Genießens gegenüber dem Hasten und Treiben des Tages, gegenüber der Jagd nach materiellen Gütern, das alles unsere Zeit nicht eben zu ihrem Vorteile charakterisiert, hingewiesen wird.

\*\*) Vgl. auch Aristoteles, *Περὶ Ποιήσεως* ed. Christ. cap. IV; ferner Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutsch. Jugend (Darmstadt 1893), S. 20 ff.

oder Anhören von Werken der redenden Künste der Zweck zu lernen vorherrscht. Wenn dem Leben aber nicht etwas Wesentliches fehlen soll, so darf das Spiel nicht fehlen. Zu einer Landschaft gehört Weide, See, Berg, Sumpf und Moor, nicht blofs bebautes Feld. Ein Leben, das ganz erfüllt wäre von nützlicher und tüchtiger Arbeit, würde uns ganz nicht gefallen, es würde ihm das Freie, Poetische fehlen. Ein ausschliesslich der nützlichen Bethätigung gewidmetes Leben nannten die Griechen ein „banausisches“, und Aristoteles sagt: „Wir arbeiten, um Mufse zu haben.“ Schliesslich sollte man sich auch der Worte Schillers in seiner Abhandlung „über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“ erinnern: „Spielend verleihen sie (die schönen Künste), was ihre ernstesten Schwestern uns erst mühsam erringen lassen; sie verschenken, was dort erst der sauer erworbene Preis vieler Anstrengungen zu sein pflegt“ — welche Worte ganz dazu angethan sind, auch den begeistertsten Nützlichkeits-Propheten in etwas zu beruhigen. -- Wieder andere verwerfen das Prinzip der ästhetischen Bildung aus einseitiger, übertriebener Betonung des moralischen Faktors in der Erziehung. Zu ihnen scheint Frick zu gehören, bei dem wir lesen:\*) „Das Ziel der Didaktik und Pädagogik ist nicht Darstellung des Ästhetisch-Schönen, wohl aber des Sittlich-Schönen.“ Nun ist ohne Frage, was ich schon im Anfange dieser Abhandlung andeutete, der höchste Zweck aller Erziehungs-Arbeit, alles Unterrichts das Moralischgute; aber man sollte doch nie die Wirkung des Ästhetischen auf das Moralische vergessen; man sollte stets der Worte des Dichters\*\*) eingedenk sein:

„Dafs von des Sinnes niederm Triebe  
Der Liebe besser Keim sich schied,  
Dankt er dem ersten Hirtenlied.“

Gewifs ist, dafs da, wo der Dichter, der „Bringer der Lust“, Freude verbreitet, Wohlgefallen, Vergnügen erweckt, dafs er da auch veredelnd durch „göttlich erhabene Lehren“

\*) Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 28. Heft, S. 7.

\*\*) Schiller, Die Künstler, 15.

wirkt, daß er das Gewissen schärft und den Menschen zum Idealen erhebt — und was vom Dichter im besonderen, das gilt vom Künstler überhaupt; die Kunst dient als Vermittlerin von allem

„Was Menschenbrust durchbebt,  
Was Menschenherz erhebt.“ —

In diesem Sinne sagt auch Bruno Meyer:\*) „Das wahrhaft Ästhetische ist auch das wahrhaft Sittliche.“ Nur darf man von der Kunst nicht verlangen, daß sie einen ethischen Zweck verfolgen solle. Denn: „Ist der Zweck (der Kunst) moralisch“, sagt Schiller mit Recht in der schon erwähnten Abhandlung, „über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, „so verliert sie das, wodurch sie allein mächtig ist, ihre Freiheit, und das, wodurch sie so allgemein wirksam ist, den Reiz des Vergnügens.“ Aber dieses Vergnügen kann nur durch „moralische Mittel“ erreicht werden; „die Kunst muß durch die Moralität ihren Weg nehmen“, meint Schiller. Dies freilich erscheint mir zu einseitig. Vielmehr möchte ich sagen: die Kunst muß zur Erreichung ihres Zweckes sich der großen und treibenden Ideen der jeweiligen Weltanschauung als Mittel bedienen, unter diesen natürlich auch der ethischen; dann wird sie, indem sie ihre höchste ästhetische Wirkung erfüllt, auch „einen wohlthätigen Einfluß auf die Sittlichkeit“ haben; — natürlich, wie es gar nicht anders sein darf und kann, als Nebenerfolg. Auch ist zu bedenken, daß die Kunst dadurch sittlich zu wirken imstande ist, daß das Vergnügen, welches sie gewährt, von günstigem Einfluß auf die Energie des Menschen ist, indem sie sein Lebensgefühl stärkt: ist doch „die Sittlichkeit gern die Begleiterin eines vergnügten Gemütes.“ —

Die Hauptsache ist also, ich wiederhole es, bei der Behandlung eines Gedichtes in der Schule das ästhetische Interesse. Dasselbe aber haftet keineswegs bloß an der Form, wie viele meinen, sondern auch und ebenso sehr am Inhalt,

---

\*) Aus der ästhetischen Pädagogik (Leipzig 1881), S. 22.

ja. bei Kindern, welche für die symbolische Bedeutung der Form noch kein Verständniß haben wegen Mangels an den dazu erforderlichen und durch Erfahrung gewonnenen Associationen, ganz. vorzugsweise. Dieses ästhetische Wohlgefallen aber ist nur insoweit möglich, als das Verständniß reicht, d. h. als das Kind den Inhalt dessen, was es liest, versteht; an einem Gedichte, welches über die Fassungskraft des Kindes hinausgeht, dessen Inhalt ihm unverständlich ist, kann es kein ästhetisches Wohlgefallen und Interesse haben, höchstens kann ein dunkles, unklares Lustgefühl in ihm entstehen, durch den Rhythmus, den Reim, die Tonmalerei und dergleichen technische Hilfsmittel der Form des Gedichtes. Ja, auch dann würde keineswegs ein ästhetisches Wohlgefallen erzeugt werden, wenn das Kind, ohne den Inhalt zu verstehen, den technischen Apparat völlig durchschaute. Daraus folgt, daß der Inhalt vor allem berücksichtigt und durch sachliche Erläuterungen erschlossen werden muß. Erst wenn der Sinn des Ganzen erfaßt ist, oder wenn die ausgesprochenen Gefühle verstanden sind, kann die Form (Sprache und Komposition) Berücksichtigung finden, erst dann können Schönlesen und Deklamation eintreten, ohne daß jedoch das Verständniß für die Form als solche, d. h. in abstrakto, abgesehen vom Inhalte und erst künstlich wieder zu demselben in Beziehung gesetzt, erschlossen wird: vielmehr müssen Form und Inhalt für das Kind eine untrennbare, konkrete Einheit bilden und bleiben. — Diese Erwägungen sprechen auch dagegen, daß man das Gedicht sofort in vollendeter Form an die Kinder heranbringt, d. h. daß der Lehrer es ihnen gleich zu Beginn der Betrachtung vorliest: dies hat keinen Sinn, solange der Inhalt noch nicht begriffen ist. Und gegen die Ansicht derer, welche glauben, daß der Inhalt durch sofortige Verbindung mit der vollkommenen Form oder besser mit korrekter Vortragsweise von vornherein klarer erfaßt werde, muß auf die Thatsache von der Enge des Bewußtstseins hingewiesen werden, wegen welcher, wenn sie auch nicht allzu gering angeschlagen werden darf, und wenn sie auch nicht durch irgend welche Formel bestimmt an-

gegeben werden kann,\*) jedenfalls ein wirkungsvolles Auffassen, weder nach der einen noch nach der anderen Seite hin möglich ist. — Ich erinnere daran, daß, wenn man sich bemüht, ein Gedicht in einem nicht ganz geläufigen Versmaße, etwa eine Horazische Ode, korrekt zu lesen, man den Inhalt nur höchst unvollkommen erfafst. — Es ist also zu-

\*) Die Ansicht, daß immer nur eine Vorstellung im Bewußtsein vorhanden sein könne, ist allgemein verstanden ebenso unhalt- und unbeweisbar wie die Steinthals, daß mindestens zwei, wegen etwaiger Urteilsbildung, vorhanden sein müßten. Thatsächlich ist in einem gegebenen Augenblicke eine ganze Menge von Vorstellungen in unserem Bewußtsein vorhanden, allerdings von geringer Deutlichkeit und Schärfe; und alle diese gleichzeitigen Vorstellungen verschmelzen noch obendrein zu einem mehr oder weniger einheitlichen Vorstellungs-Komplex. Anders liegt die Sache freilich dann, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf eine Vorstellung des jeweiligen Vorstellungs-Komplexes, besonders richten. Je nach der Intensität unserer Aufmerksamkeit bleiben dann die übrigen Vorstellungen entweder nur ganz minimal bewußt oder sinken überhaupt unter die Bewußtseins-Schwelle hinab. Mit anderen Worten: In einem Augenblicke kann nicht mehr als eine klare Vorstellung in unserem Bewußtsein auftreten, wie die Selbstbeobachtung lehrt. Bedenkt man aber, daß unsere Vorstellungen zumeist aus mehr oder weniger zahlreichen Teilvorstellungen bestehende Gesamtvorstellungen sind, so ist damit dem Bewußtsein doch keine allzu enge Grenze gezogen. (Vgl. auch Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 2. Aufl. Jena 1893, S. 159). — Am besten thut man, wenn man Wahrnehmungs- und Erinnerungsbewußtsein streng von einander trennt: Der Umfang des ersteren ist ein ziemlich bedeutender, allerdings ein innerhalb der verschiedenen Wahrnehmungen verschiedener, indem z. B. der Umfang des Gesichtswahrnehmungsbewußtseins ein größerer ist als der des Klang-Wahrnehmungsbewußtseins. Der Umlang des Erinnerungsbewußtseins ist weit geringer als der des Wahrnehmungsbewußtseins, zerfällt doch das gleichzeitig Wahrgenommene in der Erinnerung in eine successive Reihe von Vorstellungen. Verengt wird nun noch dies Erinnerungsbewußtsein, wie schon gesagt, durch die Aufmerksamkeit; je intensiver dieselbe ist, desto mehr verengert sie das Gebiet des Bewußtseins — natürlich nicht bloß des Erinnerungs-, sondern auch ebenso des Wahrnehmungsbewußtseins. Denn die Aufmerksamkeit ist sehr enge, nicht das Bewußtsein; daher sollte man auch lieber von der Enge der Aufmerksamkeit als von derjenigen des Bewußtseins sprechen, um jedes Mißverständnis zu verhüten. Ich verweise auch noch auf Luckens, Die Vorstellungsreihen (Dissertat. Langensalza 1892), wo auf S. 28 von der Enge des Bewußtseins gesprochen wird; allerdings wird dort das Problem nur leicht gestreift. —

nächst der Inhalt des Gedichts, ganz ohne Rücksicht auf die Form, natürlich aber ohne irgend welche bewusste Abstraktion von ihr, d. h. einfach, ohne sich zunächst um sie zu kümmern, darzubieten. Und hierbei fragt es sich nun: soll dieser Inhalt entwickelt werden mit Hilfe des darstellenden Unterrichtes, oder ist es vorzuziehen, die Kinder abschnittsweise lesen und den Inhalt des Gelesenen wiedergeben zu lassen und zu erläutern? —

Zwei Meinungen stehen bei Beantwortung dieser Frage einander gegenüber, indem die einen durchaus für die Entwicklung des Inhaltes, die anderen ebenso entschieden dagegen sind: Zu diesen gehört u. a. A. G. Hansen, \*) zu jenen O. Foltz. \*\*) Eine dritte Ansicht endlich nimmt einen vermittelnden Standpunkt ein; ein Vertreter derselben ist Th. Hermann in Barmen. \*\*\*) —

Wir wollen nun die Gründe, welche für und wider das entwickelnde Verfahren bei der Durchnahme eines Gedichtes sprechen oder angeführt worden sind, zunächst durchgehen und darnach eine Entscheidung treffen; es empfiehlt sich, mit den Gegengründen anzufangen: sie folgen daher hier zuerst. — Der Schüler soll, so ist hervorgehoben worden, beim Lesen von Gedichten nicht blofs ein ungefähres Bewußtsein, etwas Schönes gehört zu haben, gewinnen, sondern er soll sich Rechenschaft geben können von der Schönheit der betreffenden Dichtung, und dazu muß er befähigt werden, Inhalt und Gedanken derselben klar zu erkennen. Es scheint nun, um dieses Ziel zu erreichen, am natürlichsten zu sein, von Anfang an den Dichter selbst zu dem Schüler reden zu lassen. Dabei hat ja der Lehrer beständig Gelegenheit, dem letzteren Anleitung zum richtigen Verständnis zu geben. Die Praxis dagegen, den Inhalt eines Gedichtes von demselben in der Weise ab-

---

\*) Vgl. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1890, No. 1.

\*\*) Vgl. Mädchenschule I, 403 ff.

\*\*\*) Vgl. Evangel. Schulblatt 1892, No. 7, S. 273 ff. und Einladungsschriften zur XIV. XVI. und XVIII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen (Elberfeld 1891 und 1892), S. 21 ff., S. 3 ff. und S. 82 f.

zulösen, daß man ihn in der sogenannten darstellenden Form gewinnen läßt, ist nicht nur gesucht, sondern sie übersieht auch den unter allen Umständen Ausschlag gebenden Punkt. Sie faßt nur das ins Auge, was das Kind interessiert, das ist der Inhalt, nicht aber das, wofür sein Interesse erst erweckt werden soll. Die Frage ist aber gar nicht so zu stellen: „Was ist an einem Gedichte dem Kinde das Interessanteste und darum in den Vordergrund zu stellen?“ sondern vielmehr folgendermaßen: „Wofür soll bei Behandlung von Gedichten das kindliche Interesse erweckt werden?“ Und auf diese Frage kann die Antwort nur lauten: „Für das Gedicht selbst;“ während auf jene allerdings geantwortet werden muß: „Der Inhalt.“ — Im Hinblick auf das wichtige Interesse nun, welches im Schüler geweckt werden soll, nämlich das ästhetische, kann kein Zweifel sein, wofür man sich zu entscheiden habe. Für dasselbe ist nämlich kein Platz mehr vorhanden, wenn das Interesse schon mit der Darbietung des Inhaltes seinen Höhepunkt erreicht, und dies ist ohne Frage der Fall, wenn der Inhalt darstellend entwickelt wird, nota bene dann wenigstens, wenn diese Darstellung eine gelungene ist. Das Lesen des Gedichtes, das Hervorheben der poetischen Schönheiten enthält dann das Gepräge des Nachhinkens. Nein, aus der Form ist der wertvolle Inhalt zu gewinnen; dann kommt beides zu seinem Rechte. Form und Inhalt dürfen nicht getrennt werden; außer bei der Besprechung des Gedichtes, welche dem Lesen desselben folgt. Die Beschreibung eines Kunstwerkes aus dem Gebiete der bildenden Künste, etwa eines Gemäldes, findet doch auch ihre „naturgemäße“ Stellung erst nach der Betrachtung; der Inhalt desselben wird aus ihm selbst gewonnen. Oder soll man vielleicht bei verhülltem Gemälde seinen Inhalt angeben lassen und dann erst dasselbe aufdecken? — Auch kommt die Selbstthätigkeit des Schülers durchaus nicht zu kurz, wenn man den Inhalt des Gedichtes auch nicht entwickelt; denn die dichterische Sprache giebt noch manches Rätsel auf, dessen Lösung zum Nachdenken anreizt. Es verliert obendrein die Lesestunde ganz den Charakter als

solche; wenn man den Inhalt eines Gedichtes durch darstellenden Unterricht gewinnen will; ist dieser Inhalt historischer Natur, so wird die Stunde zur Geschichtsstunde, ist derselbe etwa dem Gebiete der Naturbetrachtung entnommen, so haben wir statt der Lesestunde eine Naturkundestunde u. dgl. m. — So die Gegner der Art und Weise, durch darstellenden Unterricht den Inhalt eines Gedichtes zu gewinnen. Hören wir jetzt die Gründe, welche für diese Praxis geltend gemacht worden sind. —

Die Selbstthätigkeit der Schüler wird in hervorragendem Mafse beim darstellenden Unterrichte in Anspruch genommen, so sagt man; deshalb ist derselbe etwaigem bloßem Erzählen, z. B. in der Geschichtsstunde, vorzuziehen; daher ist er auch in der Lesestunde anzuwenden. Die Schwierigkeit, den Inhalt eines Gedichtes durch darstellenden Unterricht nach erfolgter Zielangabe zu gewinnen, ist auch nicht größer als in irgend einem anderen Unterrichtsfache. — Ferner muß Rücksicht genommen werden auf die Enge der Aufmerksamkeit; das gilt doch für den Leseunterricht so gut wie für jeden anderen auch. Es heißt aber diese Rücksicht hintansetzen und der Aufmerksamkeit der Kinder in einem und demselben Augenblick ein Doppeltes zumuten, wenn man gleich von vornherein das Gedicht beim Lesen in der ihm vom Dichter verliehenen Form an die Kinder heranbringt; denn es ist sicher, daß die Anforderung an die „Beweglichkeit des Bewußtseins“ um so größer ist, je komplizierter das Dargebotene erscheint.\*) Daher ist es nötig, daß man erst den Inhalt allein, ohne jede Berücksichtigung irgend welcher poetischen Form, darbietet, d. h. eben denselben durch darstellenden Unterricht entwickelt. — Endlich macht man geltend, daß ja der Inhalt eines Gedichtes vor allem berufen und fähig ist, die Kinder zu fesseln, ihre Phantasie zu beflügeln und ihr Herz zu erwärmen; von Sprache und Komposition dagegen dürfe man keine allzu tiefgehende Einwirkung er-

---

\*) Vgl. auch Hermann im „Evangel. Schulblatt“ 1892, No. 7, S. 299 und Lazarus „Leben der Seele“ (3. Aufl.) II, S. 227.

warten. Darum ist der Inhalt vornehmlich zu berücksichtigen und die Form erst in zweiter Linie. Freilich erreicht das kindliche Interesse einen gewissen Höhepunkt bei der abschließenden Zusammenfassung des durch darstellenden Unterricht gewonnenen Inhaltes eines Gedichtes, aber seinem Kulminationspunkte wird dasselbe doch erst dann entgegengeführt, wenn zuletzt der Lehrer das betreffende Gedicht „schön“ vorliest: da der Inhalt nichts Neues mehr ist, so kann nunmehr sich die ganze Aufmerksamkeit auf die Form richten; deren Schönheit, ihre Angemessenheit für gerade den Inhalt wird jetzt erfaßt, gefühlt werden können. — Auch braucht man nicht zu fürchten, daß man durch dies Verfahren etwa seine Schüler zur Eitelkeit erziehe, indem man sie nämlich den Inhalt eines Gedichtes selbstthätig erfinden lasse; denn dabei bleiben sie sich stets, vom Lehrer und seinen Fragen geleitet, ihrer Abhängigkeit von demselben bewußt. — Schliesslich beruft man sich auch noch auf Herbart,\* welcher sagt: „Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen.“ —

Prüfen wir jetzt die dargelegten Anschauungen, so werden wir ohne weiteres die beiden ersten Gründe als richtig anerkennen, welche von denen angeführt werden, die den Inhalt eines Gedichtes auf der Stufe der Synthese durch darstellenden Unterricht gewinnen wollen. Daß der darstellende Unterricht die Selbstthätigkeit der Schüler in hohem Grade in Anspruch nimmt, in höherem Grade als jeder bloß darbietende Unterricht, ist sicher und bedarf keines weiteren Beweises. Wo er daher angewendet werden kann, muß er angewendet werden. Daß der Möglichkeit seiner Anwendung aber bei der Behandlung eines Gedichtes irgend welche Hindernisse entgegenständen, kann ich nicht finden. Vielmehr zeigen uns Unterrichtsbeispiele, wie wir sie bei Eberhardt\*\* und bei Foltz am Ende seiner erwähnten Abhand-

\*) Allg. Pädagogik II. B. 5. K., S. 215 und 216 der Originalausgabe (Göttingen 1806).

\*\*\*) Poesie in der Volksschule (1886) I. S. 14 ff.

lung finden, daß sich der Inhalt eines Gedichtes sehr wohl durch darstellenden Unterricht gewinnen läßt. — Ebenso bedarf das Argument betreffend die Thatsache der Enge des Bewußtseins keines Beweises seiner Stichhaltigkeit; gilt dasselbe im allgemeinen, so verliert es seine Giltigkeit auch nicht im einzelnen Falle, nach dem bekannten scholastischen Satze; *quidquid de omnibus valet, valet etiam de quibusdam et singulis*. Freilich ist dies Argument hauptsächlich gegen die Art und Weise zu benützen, welche das Gedicht von vornherein in korrektem Vortrag, d. h. also vom Lehrer vorgelesen an die Kinder heranbringen will; nicht ebenso bedeutsam dagegen ist es, wenn es sich darum handelt, ob der Inhalt des Gedichtes entwickelt oder von den Kindern in der poetischen Form, die ihm eigen ist, und dann natürlich noch ohne jede Rücksicht auf schönen Vortrag gelesen werden soll: aber giltig ist es auch hier ganz sicherlich. —

Ebenso ist der dritte Grund, welcher die Fürsprecher der Praxis, den Inhalt eines Gedichtes darstellend zu entwickeln, für mich überzeugend; ich kann nur nochmals auf das schon im Anfange über das Ziel beim Lesen von Gedichten Gesagte hinweisen; es ist unmöglich, Form und Inhalt für das Interesse der Kinder völlig von einander zu trennen, so, daß die Teilnahme mehr für jene erweckt werden könne. Das ästhetische Interesse der Kinder ist, gerade so wie auch noch das der meisten Erwachsenen, eben ein inhaltliches, d. h. ein am Inhalte vorzugsweise haftendes. Man führe Kinder in eine Gemälde-Galerie; die Bilder sehen sie sich dort besonders an, welche reich sind an Inhalt, z. B. Schlachtenbilder, allegorische Gemälde existieren für sie so gut wie gar nicht. Ich habe selbst Versuche mit verschiedenen Knaben angestellt durch lange fortgesetzte Besuche der Berliner National-Galerie: worauf immer und immer wieder ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse sich richteten, waren nicht etwa Bilder von Böcklin und dergleichen Malern, auch nicht die Kartons von Cornelius oder die Caubachschen allegorischen Darstellungen der verschiedenen Zeitalter, ja nicht einmal Landschaftsbilder, wenigstens nicht

solche, die ganz besondere Stimmungen zur Darstellung bringen sollen, sondern Bilder von Camphausen, Menzel, Defregger, die Tierbilder von Meyerheim, dazu vereinzelte Landschaften, auch wohl Porträts bekannter Männer von Lenbach u. dgl. mehr. — Freilich ist die Form, in unserem Falle diejenige eines Gedichtes, und das schöne, kunstmäßige Vorlesen desselben nicht ohne Bedeutung für den Schüler; aber er kann von dieser Bedeutung der Form sich keine begriffliche Rechenschaft geben, auch dann noch nicht, wenn er etwa ein halbes Dutzend Regeln über Reimverschlingung, Versaccent u. a. m. hat lernen müssen. \*) Die Form kommt zum Inhalte hinzu, gleichsam um demselben eine höhere Weihe zu geben, und diese kann und braucht der Schüler eben nur zu fühlen. Welche Gefahren für das ästhetische Interesse des Schülers an einem Gedichte es demnach haben soll, wenn der Inhalt durch darstellenden Unterricht gewonnen wird, statt in der ihm vom Dichter gegebenen Form von ihm gelesen zu werden, vermag ich nicht einzusehen. Wenn man sagt, daß man Interesse nicht für den Inhalt eines Gedichtes wecken solle, sondern für es selbst, so ist dies bei Lichte besehen eine ganz sinnlose Phrase; denn der Inhalt gehört doch zum Gedichte, ja ist dessen wesentlicher Bestandteil. Was in aller Welt wäre denn eine Form ohne Inhalt? ja, genau betrachtet, ist auch die Form nichts anderes als ein inhaltliches oder besser das Symbol eines Inhaltlichen. \*\*) Gewiß ist die Form nicht bedeutungslos, aber eben

\*) Ein solches „ästhetisches Wortwissen“ erscheint mir überhaupt sehr wenig erstrebenswert; es bedingt nicht wahres Kunstverständnis, sondern läßt es vielmehr niemals zu solchem kommen. Der mit ihm Ausgerüstete glaubt nur zu leicht, im Besitze der üblichen ästhetischen Terminologie und Phraseologie als unfehlbarer Kunstrichter gelten zu können; um so mehr, da es einem solchen bei einiger Zungenfertigkeit nicht schwer fällt, jeden weniger mit den technischen terminis Vertrauten bald mundtot zu machen. Aber außer auf ethischem Gebiete ist das Phrasendrescherium nirgends abgeschmackter und widerlicher als auf ästhetischem (vgl. auch Konrad Lange a. a. O. S. 77 ff., besonders auch S. 86).

\*\*) Vgl. Volkelt, Der Symbolbegriff in der neuesten Ästhetik, Jena 1876. Jedoch deckt sich meine Ansicht hierüber nicht ganz mit der-

nur, weil, wenn die Form schlecht ist, der Inhalt gar nicht mehr als der darzustellende uns entgegentritt. Man kann, wie mir scheint, die ästhetischen Gefühle am besten als Verhältnis-Gefühle bezeichnen, indem dieselben auf dem Verhältnisse zweier oder mehrerer „Sinnengefühle“ oder auch auf demjenigen sinnlicher Gefühle zu intellectuellen beruhen. Ein Verhältnis wie das letztgenannte ist vorhanden, wo das Lustgefühl an der Übereinstimmung von Form und Inhalt eines Gedichtes sich einstellt; jenes Verhältnis liegt vor, wenn wir z. B. das Schwingungsverhältnis zweier Töne zu einander als Harmonie oder als Dissonanz empfinden. \*) Käme es nur auf das „Wie“ an, so sähe ich nicht ein, warum einem Menschen von ästhetischem Geschmack ein Pferd nicht ebenso

jungen Volkelt's: eine so scharfe Trennung zwischen dem Symbolischen und dem Associativen in der ästhetischen Betrachtungsweise, wie sie der genannte Philosoph vornimmt, scheint mir nicht dem Ergebnisse der Analyse des Bewußtseinsinhaltes, wenn wir ästhetisch affiziert sind, zu entsprechen. Volkelt unterschätzt, wie mir scheinen will, die Bedeutung des Associativen für das Symbolische. Auch dürfte es doch wohl der Erfahrung entsprechen, neben und außer dem Gebiete des durch Symbolik vermittelten ästhetischen Wohlgefallens ein solches des direkten, d. h. des für uns nicht weiter Zurückführbaren, des psychologisch unergründlichen ästhetischen Wohlgefallens anzuerkennen, sonst müßte man ja den Kindern ästhetische Lustgefühle ganz absprechen, was doch entschieden unrichtig wäre. Allerdings stellt sich die Sache erheblich anders dar, darin stimme ich ganz mit Volkelt überein, wenn man sich auf den metaphysischen Standpunkt stellt; und ich stehe keinen Augenblick an, es offen auszusprechen, daß die psychologische Analyse der ästhetischen Lustgefühle immer nur an der Oberfläche sich hält, nicht in die Tiefen der ästhetisch affizierten, vom Schönen ergriffenen Seele dringt und gar nicht dringen kann. Denn eintreten kann dieselbe ja gar nicht im Momente des ästhetischen Verhaltens, sondern erst später; sie kann es also nur mit den erinnerten Gefühlen, d. h. mit Vorstellungen — denn erinnerte Gefühle sind ja nicht wieder Gefühle, sondern Vorstellungen — zu thun haben. Und wie eng ist das Erinnerungsbewußtsein gegenüber dem Wahrnehmungsbewußtsein! Und dem Unbewußten, das doch entschieden eine große Rolle bei dem Zustandekommen des ästhetischen Wohlgefallens spielt, kann sie ja überhaupt gar nicht beikommen.

\*) Vgl. auch Horwicz, Zur Naturgeschichte der Gefühle (Berlin 1876) S. 13 u. 18.

gut gefallen sollte, wie eine Mondlandschaft — oder ein vorzüglich gemaltes kulinarisches Stilleben wie die Sixtinische Madonna. — Und wenn man behauptet, daß die Schüler kein Interesse mehr am Lesen eines Gedichtes haben können, dessen Inhalt vorher darstellend entwickelt worden ist, weil dadurch schon ihre Anteilnahme an dem Gedichte ihren Höhepunkt erreicht und überschritten habe, so braucht, um diese Behauptung zu widerlegen, nur darauf hingewiesen zu werden, daß das schöne Deklamieren eines längst bekannten Gedichtes den größten Eindruck zu machen im Stande ist. Ja, man kann geradezu sagen: wahrhaft ästhetisches Interesse ist erst da möglich, wo der Inhalt des betreffenden Kunstwerkes ganz bekannt ist. Der Grund liegt nach allem Gesagten auf der Hand: volles ästhetisches Interesse oder besser höheres ästhetisches Interesse ist bedingt nicht nur durch den Inhalt, sondern durch Inhalt und Form; die Schönheit der Form kann aber erst dann recht und tief empfunden werden, wenn der Inhalt eben nichts Neues mehr ist. Es ist ein bekannter Erfahrungssatz, daß man etwa ein Gemälde erst dann wahrhaft schön findet, wenn man es wieder und immer wieder betrachtet hat. Herbart sagt daher mit Recht:\*) Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, daß sie etwas Neues lehren.“ Und bei H. Spencer lesen wir:\*) „Woher kommt es, daß der Gebildete so viel mehr Freude an einem schönen Gedichte findet als ein Bauer, wenn nicht daher, daß eine genauere Bekanntschaft mit Gegenständen und Handlungen ihn befähigt, im Gedichte vieles zu entdecken, was dem Bauer nicht sichtbar wird.“ Ferner: „Die Darstellung kann vollständig nur gewürdigt werden, wenn die dargestellten Dinge vollkommen verstanden werden.“ —

Was endlich noch das Nachhinken betrifft, so scheint es sich mir um ein sehr unangenehmes und noch dazu langweiliges Nachhinken gerade da zu handeln, wo man erst

\*) Umriss pädagog. Vorles. § 77 (in der Ausgabe von Wendt S. 48).

\*\*) Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht (Deutsch von Dr. F. Schultze, 3. Aufl. Jena 1889), I. Kap. S. 70.

das Gedicht strophen- bzw. abschnittsweise lesen läßt, um hernach mit Erläuterungen und Erklärungen zu kommen. Schließlich möchte ich auch noch darauf aufmerksam machen, daß es mir keineswegs absurd erscheint, wenn man mit einem Bilde ebenso verfährt wie mit einem Gedichte: warum soll man nicht den Inhalt eines Bildes, nachdem man angegeben, was es darstellt, entwickeln lassen und dann erst den Vorhang vor demselben heben? — Ich entscheide mich also dafür, bei der Behandlung eines Gedichtes auf der Stufe der Synthese den Inhalt desselben durch darstellenden Unterricht zu gewinnen. Der Gang, den demnach eine Lese- stunde nehmen würde, wäre folgender:

1. Zielangabe.
2. Gewinnung des Inhaltes des betreffenden Gedichtes durch entwickelnd-darstellenden Unterricht.
3. Event. stilles Lesen des Gedichtes durch die Schüler.
4. Etwaige kurze Erläuterungen auf Fragen der Schüler.
5. Schönes Vorlesen seitens des Lehrers.
6. Schönlesen durch die Schüler.

Dabei wird auch, meine ich, der Charakter der Lese- stunde genügend gewahrt — oder mindestens doch nicht weniger, als wenn nach dem strophen-, bzw. abschnittswisen Lesen langatmige Erläuterungen, Wiedergaben und Zusammen- fassungen eintreten. Um noch auf einige Einzelheiten bei der Behandlung hinzuweisen, möchte ich in aller Kürze nur auf folgende Punkte aufmerksam machen. Zunächst ist zu beachten, daß man natürlicherweise auf den geistigen Stand- punkt der Kinder vor allem Rücksicht nehmen muß. Mit anderen Worten: Die Behandlung darf nicht auf allen Stufen die nämliche bis ins Einzelne hinein sein. So wird man bei längeren Gedichten namentlich auf der Unterstufe eine Teil- lung der Entwicklung eintreten lassen müssen, während eine solche auf der Oberstufe nicht oder doch nur in ge- wissen Fällen sich als nötig erweisen dürfte. Was das Stillesen des Gedichtes, nachdem der Inhalt durch den darstel- lenden Unterricht gewonnen worden ist, anbetrifft, so gehört dasselbe vorzugsweise auf die Oberstufe, wo man auf eine

wenigstens annähernde Gleichmäßigkeit der Lesefertigkeit bei allen Schülern rechnen kann — es doch jedenfalls können sollte. Auf der Unterstufe empfiehlt es sich dagegen, sofort mit dem lauten Lesen und zwar seitens der Schüler zu beginnen.

Wie zu dem soeben Gesagten so bestimmt mich die Erfahrung auch noch zu folgenden Winken, deren Nichtbeachtung bei der Behandlung eines Gedichtes nach den von mir angegebenen Gesichtspunkten sich nur zu leicht dadurch rächt, daß der Hauptzweck des Unterrichtes, die Erweckung des ästhetischen Interesses, beeinträchtigt, nicht voll und ganz erreicht wird. Es empfiehlt sich nämlich sehr, schon bei der Entwicklung, bei der Gewinnung des Inhaltes des Gedichtes durch den darstellenden Unterricht, auf diejenigen Ausdrücke des Gedichtes Rücksicht zu nehmen, welche den Kindern neu sind, und deren Verständnis daher beim Lesen, sei es beim stillen oder lauten, den Kindern Schwierigkeiten macht. Die Entschuldigung, daß man nicht so genau vorher wissen könne, welche Wendungen, welche Ausdrücke man da besonders ins Auge fassen solle, daß man darüber sich eben erst durch die nach dem Lesen sich einstellenden Fragen der Schüler informieren wolle, entbehrt der Berechtigung: der Lehrer, wie er sein soll, muß den geistigen Stand seiner Klasse so vollständig zu beurteilen verstehen, daß er sehr wohl eine Entscheidung in dieser Beziehung treffen kann, welche der Durchschnittsauffassung seiner Schüler gerecht wird. Der Vorteil dieses Verfahrens ist darin zu suchen, daß dadurch die Fragen der Schüler nach dem erstmaligen Lesen des Gedichtes auf ein bescheidenes Maß beschränkt werden. Und dies ist deshalb für den angegebenen Zweck des litterarischen Unterrichtes von Wichtigkeit, weil dadurch der Gedankenkreis und, was noch bedeutsamer ist, die Stimmung der Kinder einheitlich bleibt, nicht durchbrochen wird.

Aus eben dem Grunde möchte es auch angemessen sein, die ethische Vertiefung, die freilich nicht fehlen darf, in die Entwicklung zu verlegen. Denn, ich betone es nochmals,

die Lesestunde dient vorzugsweise und in erster Linie ästhetischen, nicht aber ethischen Zwecken: dem moralischen Gesichtspunkte kommt hinsichtlich ihrer nur die Stellung eines obersten Korrektivs zu. Die Verlegung der ethischen Vertiefung nach der Darbietung des Gedichtes in der ihm vom Dichter gegebenen Form hiefse, eine Kollision des ästhetischen und des ethischen Interesses heraufbeschwören, so dafs keines von beiden zu seinem Rechte kommen könnte — oder wenn doch, nur in höchst unvollkommener und abgeblasster Weise. Das „suum cuique“ hat seine Bedeutung in der Pädagogik so gut wie im Leben überhaupt.

Noch auf eines möchte ich ferner hinweisen. Wenn ich auch der Meinung bin, dafs der Inhalt eines Gedichtes durch darstellenden Unterricht gewonnen werden kann, so will ich nicht etwa diese Art und Weise der Behandlung unter allen Umständen eintreten lassen, freilich so oft wie möglich. Welches ist aber das Kriterium dafür, ob man den Inhalt eines Gedichtes darstellend entwickeln soll oder nicht? Man kann nur sagen, es soll überall da geschehen, wo der Inhalt so beschaffen ist, dafs er darstellend entwickelt werden kann; dann aber müfste es auch stets geschehen. Ob es also geschehen soll oder nicht, kann nicht allgemein hin bestimmt, sondern mufs von Fall zu Fall entschieden werden. Man kann auch nicht einfach sagen: bei allen lyrischen Gedichten ist dies Verfahren nicht und unter keinen Umständen brauchbar, wohl aber ist es anwendbar bei allen epischen Dichtungen. Bei einer grofsen Gruppe von lyrischen Gedichten ist es sehr wohl zulässig, z. B. bei allen denen, welche eine didaktische Tendenz haben, ferner bei allen episch-lyrischen Gedichten. Höchstens könnte man also sagen, dafs es nicht oder kaum anwendbar sein dürfte bei rein lyrischen Gedichten; bei ihnen ist von einem objektiven Inhalte ja kaum noch die Rede, hier ist ja alles Ausdruck für eine ganz subjektive Gefühlsweise des Dichters, und wie sich eine solche sollte darstellend entwickeln lassen, sehe ich allerdings nicht ein: man würde höchstens die Gefühlsweise der Schüler hinsichtlich des betreffenden Gegenstandes, der für den

Dichter Veranlassung zum Dichten, zum Aussprechen seiner individuellen Gefühle gewesen ist, als Resultat entwickeln können. Dafür spricht ja schon die eminente Subjektivität der Gefühle. Einige Beispiele zur Erläuterung und Spezialisierung des Gesagten dürften hier am Platze sein. Dafs epische Gedichte eo ipso für den darstellenden Unterricht geeignet sind, ist schon hervorgehoben worden; daher dürften z. B. fast alle Schillerschen Gedichte, soweit sie überhaupt in den Bereich der Schule gehören, dieser Behandlungsart zugänglich sein. Um aber einige Gedichte epischen Charakters noch besonders namhaft zu machen, so weise ich auf folgende, für den darstellenden Unterricht ganz besonders geeignete noch ausdrücklich hin: Der Graf von Habsburg (Schiller), Der Sänger (Goethe), Des Sängers Fluch (Uhland), Der Kirschbaum (Hebel), Die Sonne bringt es an den Tag (Chamisso), Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt (Rückert), Der Löwenritt (Freiligrath). Von Gedichten gemischten Charakters, also von teils epischem teils lyrischem, wären etwa zu nennen als für den darstellenden Unterricht passend: Der Pilgrim von St. Just (Platen), Der Apfelbaum (Uhland), Der Wanderer in der Sägemühle (J. Kerner), Die Lorelei (Heine). Ferner würden hierher zu rechnen sein die meisten der Gedichte, die den Preis des Vaterlandes zum Zwecke haben, und diejenigen, welche die Schönheit der Natur, die mannigfachen Reize der verschiedenen Jahreszeiten besingen. Um noch ein lyrisches Gedicht mit besonderer lehrhafter Tendenz anzuführen, bei welchem der darstellende Unterricht sehr wohl anwendbar ist, sei verwiesen auf „Die Kapelle“ von Uhland. So rein lyrische Gedichte jedoch, wie z. B. das bekannte „Gefunden“ von Goethe oder „Schäfers Sonntagslied“ von Uhland, werden dem darstellenden Unterrichte nicht zugänglich sein: es hiesse, wollte man ihn bei deren Behandlung in Anwendung bringen, denselben Gewalt anthun — und den Gefühlen der Kinder dazu.\*) —

---

\*) Hinsichtlich der Beurteilung des Unterschiedes zwischen epischer, episch-lyrischer, bezw. lyrisch-epischer und rein lyrischer Poesie habe

Hinsichtlich der rein lyrischen Gedichte möchte also gelten, daß für dieselben die richtige Stimmung durch eine geeignete Vorbereitung erzeugt werden muß, daß aber der Inhalt nach dem Lesen erst besprochen, jedoch nicht zu sehr „zerpflückt“ werden darf: das lyrische Gedicht soll auf das Gefühl, nicht auf den Verstand wirken, und es heißt, seine Wirkung aufheben, wenn man den Inhalt nach allen Seiten hin und her wendet. Das lediglich verstandesmäßige Element, sagt auch Kannegiesser mit vollem Recht,\*) muß so kurz wie möglich abgemacht werden; es darf eben nur so weit in Betracht gezogen werden, als es dazu dient, Sinn und Zusammenhang des Inhaltes dem Schüler zu erschließen. Hier muß durch die Vorbereitung, nach meiner Ansicht, schon das Verständnis für den Inhalt mit erschlossen worden sein; ja, eine gewisse Vorwegnahme des Inhaltes durch die Vorbereitung würde ich in diesem Falle nicht als Fehler ansehen, damit nicht allerlei „unpoetische Mächte“ die Wirkung der Worte des Dichters zerstören, damit

„die alte  
Schwiegermutter Weisheit  
das zarte Seelchen (Phantasie)  
ja nicht beleid'ge.“ —

Zum Schlusse sei mir gestattet, die Aufmerksamkeit noch auf die Behandlung anderer Lesestücke, als von denen bisher die Rede war, von teilweise hochpoetischer Art zu lenken: ich meine die im biblischen Gesinnungs-Unterrichte auftretenden, von den Schülern zu lesenden Schrift-Abschnitte. Um das in rapidem Sinken begriffene Ansehen der Bibel,

---

ich mich hauptsächlich an Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik—Halle 1873, angeschlossen und die von diesem geltend gemachten Gesichtspunkte zu den meinigen gemacht. —

\*) Vgl. seine „Vorlesungen über erziehenden Unterricht“. Breslau 1893. Was Kannegiesser über die Behandlung lyrischer Gedichte sagt, ist zum Teil sehr treffend; natürlich aber billige ich es nicht, wenn er das Gedicht von vornherein vom Lehrer vorlesen läßt. Hinsichtlich der Behandlung epischer Gedichte stehe ich auf prinzipiell anderem Standpunkte wie er, indem ich den darstellenden Unterricht hier empfehle, von dem Kannegiesser nichts zu wissen scheint, oder den er, wenn er ihn kennt, völlig ignoriert.

das sie doch ihres hohen ethisch-religiösen Gehaltes wegen entschieden verdient, aufrechtzuerhalten, oder wieder herzustellen, bin ich der Ansicht, daß man zur Erfassung der in ihr so reichlich enthaltenen poetischen und rhetorischen Schönheiten als einem vortrefflichen Mittel zum Zwecke hinführen müsse. Statt immer und immer wieder nur auf ihren göttlichen Ursprung hinzuweisen, statt immer und immer wieder die Fabel ihrer unmittelbaren göttlichen Inspiration aufzutischen, um ihr Ansehen zu befestigen, wodurch man aber, wie die Erfahrung lehrt, das gerade Gegenteil des gewünschten Erfolges erzielt — lehre man sie auffassen als das, was sie ist: ein litterarisches Produkt ersten Ranges, teils mit vergänglichem, weil historisch bedingtem Inhalte, teils voll unvergänglicher ethisch-religiöser Wahrheiten. Dieselben tragen, wie schon gesagt, nach orientalischer Weise zumeist ein poetisches oder rhetorisches Gewand, werden selten oder nie in trockener, abstrakter Prosa geboten. Diesen Umstand benutze man, gleichzeitig bedenkend, daß der Religion wie der Kunst gemeinsame Wurzel die Phantasie ist,\*) daß man durch Erweckung ästhetischer Stimmung der religiösen Erhebung des Gemütes diene. Ausschließlich den Kultus dazu zu benutzen halte ich mit Ziegler und E. von Hartmann für falsch: denn dieser ist ein äußerliches, auf Sinnenrausch Berechnetes, Religion aber ist ein Tiefinnerliches.\*\*) Der wahre Coincidenzpunkt zwischen Religion und Ästhetik liegt nämlich hauptsächlich im Naturschönen, nicht im Kunstschönen; aber eine so kernhafte, erhabene und gottbegeisterte, so gar nicht auf den Sinnenkitzel gerichtete und gefühlvoll verschwommene Poesie, wie die der Bibel teilweise ist, kann doch auch sehr wohl zur Wirkung und Stärkung des religiösen Bewußtseins verwandt werden. Solche Stücke wähle man daher hauptsächlich für die Lektüre im religiösen Gesinnungs-Unterrichte in der Schule aus und verfare dann ganz so, wie ich rücksichtlich der Behandlung von Gedichten

\*) Vgl. auch Ziegler „Religion und Religionen“. Stuttgart 1893, S. 30 ff. S. 60.

\*\*\*) Jener a. a. O. S. 62 ff., dieser: Religions-Philosophie II, S. 42 ff.

vorgeschlagen habe, um stark und voll das ästhetische Interesse hervorzurufen und wirken zu lassen. Als vortrefflich für diese Art der Behandlung geeignet nenne ich den Schöpfungs-Mythus, die Patriarchen-Sagen, die Moses-Geschichten, Stellen aus Hiob, aus dem Buche Ruth, aus den Reden der Propheten, viele Psalmen, die Erzählung von Jesu Geburt, Jesu Gleichnisse und Wunder, seine und der Apostel Reden, manche Stellen aus den paulinischen Briefen, z. B. 1. Korinther 13. — So kann das in Rede stehende Verfahren also die mannigfachste und fruchtbarste Anwendung finden. Ich schliesse, indem ich die Hoffnung ausspreche, daß es recht bald die allgemeine Anerkennung und Würdigung der pädagogischen Welt sich erwerben und in jeder Schule zu finden sein möge. —

---

#### IV.

### Individual- und Sozialpädagogik.

Von

Dr. Hermann Lietz.

#### I.

Die Richtung der Sozialpädagogik tritt mit den sich stetig vorwärts entwickelnden historischen und sozialen Tendenzen unseres Jahrhunderts immer stärker hervor. Kein Wunder, daß der in vieler Beziehung totale Umschwung desselben gegenüber dem individualistisch-rationalistischen Zeitalter auch auf dem Gebiete der Erziehung starke Wandlungen zur Folge hatte. Während alles auf den sogenannten Realismus hinzielte, konnte die Schule unmöglich bei formalen Prinzipien stehen bleiben. Unzweifelhaft steht auch das Drängen nach Umgestaltung besonders der höheren Schulen im engsten Zusammenhang mit der Fortentwicklung der Individual- zur Sozialpädagogik. Geht es doch auch vor allem hervor aus den realistischen und sozialen Strömungen unseres Jahrhunderts.

Daß diese historische Vorerwägung berechtigt ist, beweist die Stellung eines J. G. Fichte, Schleiermacher, Graser,

Mager innerhalb der pädagogischen Wissenschaft. Aber es ist auch hier so ergangen, wie es auch sonst zumeist im Leben hergeht. Theorien gehen der Umsetzung in die Wirklichkeit zumeist lange und weit voraus. Sie fristen selbst dann noch ein Schattendasein, wenn viele von ihrer Richtigkeit und Notwendigkeit überzeugt sind, bis endlich die „dira necessitas“, die nackte Not des Lebens zu ihrer Durchführung gewissermaßen zwingt.

In unserem Falle ist es die Verworrenheit unserer sozialen Zustände, die Unselbständigkeit und Verständnislosigkeit weitester Volksschichten gegenüber den sozialen und politischen Fragen, die sich in trauriger Weise abspiegelt in dem größten Teil unserer Presse und in der unnormalen Art der Parteikämpfe, weiterhin die Rat- und Hilflosigkeit und als Folge davon der materielle und ideelle Ruin so vieler in dem immer heftiger werdenden wirtschaftlichen Kampfe. Dies drängt immer mächtiger darauf hin, die Schule in kräftigerer, erfolgreicherer Weise, als es bisher geschehen ist, dem Leben dienstbar zu machen. Ganz im Einklang hiermit steht die Thatsache, daß die Männer, welche in neuester Zeit nachdrucksvoll die Ergänzung der Individual- durch die Sozialpädagogik gefordert haben: ein Willmann, Dörpfeld, Villanai, Hohegger, Trüper, O. Pache, Joh. Meyer u. a. diese sozialen Nöte voll empfunden haben, mitten in diesen sozialen Verhältnissen und Kämpfen standen und noch stehen.

Eine genauere Untersuchung über die Stellung der hauptsächlichsten Pädagogen der Vergangenheit zu dem individual- resp. sozialpädagogischen Prinzip würde hier zu weit führen. Sie würde aber jedenfalls ergeben, daß fast keiner einfach der individual- oder sozialpädagogischen Reihe zuzurechnen ist, sondern daß bei Berücksichtigung beider Seiten bei dem einen diese, bei jenem die andere stärker hervortritt.

Während im XVI. Jahrhundert ein Amos Comenius die Erziehung unter große allgemeine soziale Gesichtspunkte stellte, trat mit dem Aufklärungszeitalter die individuelle

Richtung mehr und mehr hervor, bis sie in Rousseau ihren Höhepunkt fand. Der von diesem so stark beeinflusste J. H. Pestalozzi, der vermöge seiner hohen und reinen Begeisterung und seiner tiefen pädagogischen Intuition stets einen der ersten Plätze in der Geschichte der Pädagogik einnehmen wird, ist aber keineswegs der einseitige Individualpädagoge, zu dem man ihn oft stempelt. In seinem Volksbuch „Lienhard und Gertrud“ will er durch die Erziehung eine materielle und ideelle Reformation des gesamten Volkslebens erzielen. Unter diesem sozialen Gesichtspunkt stellt er die ganze Erziehung. Die spezifisch soziale Tugend des Wohlwollens, der Liebe gegen den Nächsten sucht er auf jede Weise von zartester Kindheit an im Zögling zu pflegen.

So konnte ein J. G. Fichte in Pestalozzi den Mann erblicken, der bereits die Grundzüge einer neuen Nationalerziehung gegeben hätte, so konnte er von seinen Versuchen deren teilweise Mängel er sehr richtig und scharfsinnig erkannt hatte, dennoch sagen: „Seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuhelfen.“ Und derselbe Pestalozzi verfolgt zugleich energisch das individuelle Ideal, den Menschen zum wahren Menschen, zur wahren Humanität zu erziehen, alle seine Kräfte harmonisch auszubilden.

Diese individuelle Seite der Erziehung trat besonders bei dem späteren Pestalozzi und bei seinen Schülern stärker hervor, während das sozialpolitische Ideal der Traum seiner Jugend gewesen war und ihn nacheinander zum Pfarrer, Juristen, Landwirt und schließlich zum Pädagogen gemacht hatte.

Im Laufe der späteren Jahrzehnte ist dieser universale Ausgangs- und Angelpunkt Pestalozzis, den schon in ähnlicher Weise Comenius vertrat, mehr und mehr zurückgetreten. Ein Schleiermacher, Graser u. a. räumten allerdings

dem Sozialprinzip in ihrem Erziehungssystem den gebührenden Platz ein. Versteht doch ersterer unter Erziehung die absichtliche, geordnete, umfassende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Aber ihre sozialpädagogischen Anregungen wirkten nicht nachhaltig genug. Die Frage, ob und inwieweit Herbart die soziale Seite der Erziehung berücksichtigt oder ob er ohne weiteres den Individualpädagogen zuzuzählen ist — was doch besonders im Hinblick auf seine Ethik nicht wohl angeht — würde eine eigene Untersuchung erfordern. \*) Uns genügt es, auf die Thatsache hinzuweisen, daß die Männer, die neuerdings die Sozialpädagogik vertreten, fast ausnahmslos auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik stehen, oder wenigstens stehen wollen, deren unveräußerliche Ergebnisse sie voll anerkennen. Nur auf die völlige Ausgestaltung des dort vorhandenen sozialen neben dem individualen Prinzip kommt es an.

## II. Die Notwendigkeit einer Sozialpädagogik.

Die Notwendigkeit eines Nebeneinander von Individual- und Sozialpädagogik geht hervor zunächst aus dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. \*\*)

---

\*) In großen Zügen und klarer, anregender Weise verfolgt R. Riffmann im 25. Heft der pädagogischen Zeit- und Streitfragen die Gegensätze des „Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts“, schlägt aber dabei ein etwas summarisches Verfahren ein, indem er die eine Reihe von Pädagogen einfach unter den einen, die andere unter den zweiten dieser Gegensätze einreihet, was aber bei vielen, namentlich bei Pestalozzi und Herbart, nicht so ohne weiteres angeht. Solche Klassifizierungen von Philosophen unter gewisse Gruppen haben leicht etwas Gezwungenes und können zumeist nur „cum grano salis“ gelten. Auch die Citatenauswahl wird sogar oft eine einseitige, eine Gefahr, der auch Riffmann nicht entgangen ist. Wir unsererseits anerkennen gerne, daß sozialpädagogische Anregungen und Ansätze schon reichlich aus der Vergangenheit vorhanden sind, müssen dabei aber um so energischer betonen, daß es auf einen systematischen Ausbau derselben ankommt.

\*\*) Vergl. G. Simmel, Über soziale Differenzierung. Leipzig, Duncker und Humblot. 1890.

1. Gewiß muß die Selbständigkeit der Persönlichkeit gewahrt bleiben, aber die Erziehung muß zugleich systematisch mit der Thatsache rechnen, daß der Mensch an sich und für sich nicht existiert, sondern stets nur als Glied eines größeren Ganzen. Wenn man hier zum Vergleich den naturwissenschaftlichen Begriff der Zelle angewandt und gesagt hat, daß der einzelne Mensch nur eine Zelle im Gesamtorganismus der Gesellschaft bedeutet, so stellt man damit das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft allerdings unzutreffend dar. Zwar ist der Einzelne in unendlichfacher Beziehung abhängig von der ihn umgebenden Natur- und Menschenwelt; aber es macht auch zugleich seine Eigenart als Mensch aus, frei zu sein. Diese Freiheit ist ihm nicht von vornherein verliehen, er muß sie sich vielmehr immer von neuem erringen. Sie ist keine Gabe, sondern eine Aufgabe für ihn. So ist es Ziel und Würde des Menschen, ein Mikrokosmos im Makrokosmos zu sein; der Gesamtheit zu dienen, aber zu dienen aus freier eigener Überzeugung heraus und zu dienen mit den gerade ihm verliehenen Kräften und Fähigkeiten. Was schon im weiten Gebiet der Natur gilt, daß es nirgends zwei vollkommen gleiche Exemplare derselben Gattung giebt, das gilt auch in viel höherem Grade für das Menschenleben.

Schon aus diesem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ergibt sich die Notwendigkeit eines Miteinander von Individual- und Sozialpädagogik. Zunächst hat die Erziehung die Aufgabe einer derartigen Entwicklung der körperlichen und geistigen Eigentümlichkeiten, bei welcher die Selbständigkeit und Freiheit der Persönlichkeit des Zöglings das Ziel ist. Aber dies kann nur dann erreicht werden, wenn die Persönlichkeit des Einzelnen zugleich erzogen wird zu einem Gliede des Ganzen und zwar zu einem solchen, daß es im stande ist, an seinem Platze mit seinen Gaben der Menschheit zu dienen, seine Pflichten gegenüber derselben zu erfüllen. Somit ist der Zögling zu erziehen zu einem Menschen, der dereinst nicht willenlos fortschwimmen wird in dem ihn umgebenden Strom, der die Richtung, die er einschlägt, in freier Ent-

scheidung, mit Bewußtsein verfolgt, der von seinen Rechten als Mensch und als Bürger Gebrauch zu machen weiß. Aber zugleich auch in mindestens ebenso starkem Maße dazu, seine Pflichten zu erfüllen als Diener seines Nächsten, dazu, daß er Jesus von Nazareth ähnlich wird darin: „Der Menschensohn ist nicht gekommen, sich dienen zu lassen, sondern zu dienen und sein Leben zu geben als Lösegeld für viele.“

2. Nicht bloß das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im allgemeinen, sondern auch ihr eigenartiges Verhältnis in der Gegenwart, der Kulturzustand unserer Zeit im besonderen, fordert zur sozialen Erziehung neben der individualen auf.

Die Ausübung der Pflichten und Rechte gegenüber der Gesellschaft ist keineswegs eine leichte und selbstverständliche Sache. Sie ist vielmehr so schwierig und verwickelt, daß planmäßig dazu erzogen werden muß. —

a) Der Zögling muß einmal dazu herangebildet werden, daß er den immer wachsenden Anforderungen des wirtschaftlich-sozialen Lebens dereinst genügen kann. Wenn er in die Art desselben in der Schule nicht irgendwie eingeführt wird, wie kann er sich dann beim Austritt aus derselben frei und verständig für einen Beruf entscheiden? Er wird in demselben dann zumeist etwas ganz anderes finden, als was er in ihm erwartet hat. Aber nicht nur die Wahl, sondern auch die Ausübung des einstigen Berufes wird ihm ungeheuer erschwert, wenn er nicht ernstlich in die reale Welt, in die wirtschaftlichen, die sozialen Verhältnisse derselben eingeführt wird. Welch Manko stellt sich, um nur ein Beispiel zu bringen, nicht dadurch unendlich oft heraus, daß die Schule nicht genug zum Bewußtsein bringt, den hohen Wert, die Würde und Notwendigkeit einer jeden Arbeit! Würden so klaffende Klassengegensätze, würde so heftige Erbitterung und Verstimmung ganzer Volksklassen gegen andere in dem Maße herrschen, wie es heute bei uns der Fall ist, wenn von klein auf zielbewußt dem Schüler zum Bewußtsein gebracht wird die Solidarität aller Glieder der Gesell-

schaft, die Notwendigkeit der einen für die anderen? Darf es so weiter fortgehen, daß die Schulen und zwar besonders die höheren, mehr und mehr der körperlichen Arbeit, den rein praktischen Berufsarten entfremden? Würden so viele mutig beginnende Existenzen in kürzester Zeit wirtschaftlich zu Grunde gehen und die Klasse der eigentlichen „Proletarier“ stetig vermehren, wenn die Schule auch bei ihnen darauf mitbedacht gewesen wäre, sie auszurüsten für den kommenden Ernst und Kampf des Lebens? — Aus diesen gestellten Fragen wird die Notwendigkeit einer Erziehung für das wirtschaftliche Leben bereits deutlich genug geworden sein. Von der Erziehung zu einem bestimmten wirtschaftlichen Beruf kann hier natürlich keine Rede sein; auch darf die Schule durch den Einblick, den sie in die oft unideale Wirklichkeit gewährt, ihren idealen Flug nicht hemmen lassen. Doch werden wir erst weiter unten sehen, wie diese Einführung in die reale wirtschaftliche Welt erfolgen kann.

b) Wenn auch nicht für den Einzelnen so direkt, als das wirtschaftliche, so ist doch für die Gesamtheit und von da aus auch für jedes Glied derselben von größter Bedeutung das sozialpolitische Leben. Während im Altertum besonders in den Republiken es selbstverständlich war, daß jeder Staatsbürger sich lebhaft an demselben beteiligte, war besonders seit dem Mittelalter dies anders geworden. Erst mit der Ausbildung des Konstitutionalismus kommen wir wieder mehr und mehr zu dem antiken Standpunkt zurück, daß es für jeden sowohl Recht wie Pflicht ist, sich am politischen Leben des Vaterlandes zu beteiligen. Noch zwar ist dieser Standpunkt nicht überall durchgedrungen, noch giebt es vorzüglich in Deutschland viele Gelehrte und andere Berufsleute, die ganz in ihrem Fache aufgehend, sich weder eine selbständige, durchdachte politische Meinung bilden, noch sich an dem Wohl und Wehe der Gesamtheit politisch beteiligen.

Sollte an dem Unerquicklichen unserer politischen Zustände, sollte an der Urteilslosigkeit großer Massen aus allen Ständen einerseits, an der politischen Teilnahmlosigkeit

besonders der höheren Stände andererseits, wiederum die Schule ganz schuldlos sein? Gewiss wäre es falsch, ihr die Hauptschuld oder gar alle Schuld hieran beizumessen. Mancherlei Gründe wirken hier zusammen. So vor allem die verhältnismäßige Neuheit des konstitutionellen Systems bei uns. Aber gerade um so mehr hat die Schule die Pflicht, den aus derselben erwachsenden Gefahren vorzubeugen. Wenn einmal jeder einzelne das Recht hat, in politischen Dingen seine Stimme abzugeben und mitzuwirken, so muß der Staat, muß die Gesamtheit auch gewisse Garantien dafür haben, daß dieses mit Bewußtsein und Überlegung, mit Verständnis geschieht. Diese Sicherheit kann die Gesellschaft aber niemals bekommen, so lange sie die politische Ausbildung ganz dem Belieben und der Willkür des einzelnen überläßt. Abgesehen davon, daß in dem alle Zeit und Kraft in Anspruch nehmenden Kampfe ums Dasein oft die Muße und dann auch die zumeist nicht kostenlose Gelegenheit fehlt, sich politisch auszubilden, sich eine politische Überzeugung zu verschaffen, so ist es noch sehr fraglich, ob überhaupt durch unsere heutige Schule das Interesse, das Verständnis für diese wichtige Sache geweckt ist. Was in dieser Beziehung durch die Erziehung versäumt ist — und wir sind überzeugt, daß hierin viel bis heute in den meisten Schulen versäumt wird — das wird kaum wieder einzuholen sein. Wenn hier durch die Erziehung nicht zielbewußt Abhilfe geschaffen wird, dann wird das Traurige und Widrige unserer heutigen politischen Zustände nicht nur nicht weiter andauern, sondern sich nur noch steigern.

Die einzige Partei, deren Mitglieder in dieser Beziehung — was das sozial-politische Interesse und Verständnis anbelangt — eine rühmliche Ausnahme von der bezeichneten Interesselosigkeit macht, ist die sozialistische. Aber weswegen? Weil ihre Mitglieder sich eifrig mit diesen Fragen beschäftigen, die Kinder und jungen Leute planmäßig in dieselben einführen. Davon sollten wir lernen. Welche Mittel die Schule hier anwenden muß, um an ihrem Teile zu helfen, davon weiter unten.

Man kann nicht nur von einer politischen, sondern auch von einer Rechtsnot unserer Zeit reden.\*) Das Recht ist mehr und mehr Eigentum der Juristenklasse geworden. Es ist derartig verwickelt und undurchsichtig geworden, daß nur eine kleine Gelehrtenklasse es übersehen kann, und diese selbst ist dabei ganz unpopulär geworden. Aber solche Unmündigkeit des Volkes gegenüber dem Recht ist durchaus nicht sozial heilsam. Dazu ist sie für den einzelnen Bürger gefahrbringend bei dem Grundsatz: Unkenntnis schützt nicht vor dem Gesetze. Aus der Verständnislosigkeit des herrschenden Rechts kann leicht Gleichgültigkeit und Widerwille gegen dasselbe erwachsen. Weitblickende Juristen anerkennen auch gerne, daß eine „Popularisierung des Rechtsbewusstseins“ sozial nur heilsam sein kann. Ein Unterricht in der staatsbürgerlichen Propädeutik würde ein unumgängliches Mittel zu solchem Zwecke sein.

Von den Anhängern einer Sozialpädagogik wird außer dem genannten noch ein weiteres Moment geltend gemacht: die Erziehung zu bewusster Vaterlandsliebe, das nationale Moment. Auch dieses soll durch ein Hauptmittel der Sozialpädagogik, durch den volkswirtschaftlichen Unterricht, auf den wir sogleich näher eingehen werden, gepflegt werden. Hierbei werden einige, besonders Patuschka zum Teil ganz überschwenglich. So, wenn er von dem sozialpolitischen Programm der Hohenzollern, ihrer Fürsorge für die Arbeiter redet, die den Kindern darzustellen sei als Heldenthat, hinter der die Arbeiten eines Herkules völlig verblassten! Geradezu sittlich bedenklich ist die politische Behandlung der zehn Gebote durch Patuschka. Solche Zuspitzungen allgemeiner sittlicher Grundsätze auf ganz bestimmte politische Einzelfälle ist entschieden zurückzuweisen. Was die Erziehung zur Vater-

---

\*) J. Stoerk, Der staatsbürgerliche Unterricht, Freiburg 1893. (Rede des Juristen Stoerk, gehalten am 27. Januar 1893 in der Universitätsaula zu Greifswald.) Hier fordert Stoerk sozialpolitische Volkserziehung, staatsbürgerliche Propädeutik zur Wiedererweckung des Rechts- und Staatsbewusstseins in allen Volksgliedern.

landsiebe anbetrifft — wenn man von einer solchen überhaupt reden darf, was mir zweifelhaft ist, — so muß der Lehrer sich bei ihr sehr hüten, ja nicht phraseologisch oder gar unwahr zu werden und künstlich etwas produzieren zu wollen. Vaterlandsiebe muß von selbst, muß natürlich im Kinde entstehen in Verbindung besonders mit der Liebe zur Heimat, zum Elternhaus. Sie muß auch unbeabsichtigt, als etwas natürliches, selbstverständliches durch den Geist der ganzen Schule, insbesondere durch den Unterricht in Deutsch und Geschichte wach gehalten werden. Will man durch besondere volkswirtschaftliche Unterweisungen noch mehr in dieser Beziehung thun, so wird man nur einen Chauvinismus künstlich erzeugen, dessen unheilvolle Folgen wir anderwärts hinreichend beobachten können. Es drängt vielmehr alles hin auf eine innige Verknüpfung des internationalen Prinzips mit einem gesunden Nationalismus. Beide Seiten sind durch die Schule, keine jedoch in künstlicher Weise zu pflegen.\*)

Man könnte zu den bereits genannten Aufgaben der Sozialpädagogik noch die von den meisten neueren Vertretern derselben außer acht gelassene, aber bereits von Schleiermacher nachdrücklich betonte Erziehung für das Leben in den religiösen Gemeinden, in der Kirche hinzufügen. Denn in der That scheint auch hier eine wichtige, heute oft so gut wie ganz vernachlässigte Aufgabe der Erziehung vorzuliegen.

Blicken wir, ebenso, wie wir es vorhin beim wirtschaft-

---

\*) Vgl. P. de Lagarde, deutsche Schriften. Göttingen 1891, S. 179: „Schulen sind keine Brutstätten für sogenannten Patriotismus. . . . Sich um Erzeugung patriotischer Gesinnung bemühen, heißt annehmen, daß es überhaupt möglich sei nicht patriotisch zu sein . . . .“ Er giebt zu bedenken, „daß man besser von allem Learmäßigen Patriotismus sich ferne hält, welchen Regan und Goneril zur Verfügung stellen könnten, Cordelia verweigern würde. Der jetzt unter dem Namen Patriotismus gepflegte Vertrieb gewisser politischer und historischer Ansichten ist geradezu Vergiftung der jungen Seelen, da alles Parteiwesen giftig ist, weil es die Fähigkeit wahr und gewissenhaft zu sein ertötet und Sklaven, wenn man lieber will, Bedientensinn erzeugt.“

lichen politischen und nationalen Leben thaten, wiederum auf einen Augenblick in das kirchliche Getriebe der Gegenwart hinein. Als ein Hauptübelstand und zugleich als ein Hauptunterschied der heutigen Verhältnisse gegenüber denen z. B. des Urchristentums oder auch des Reformationszeitalters im 16. Jahrhundert stellt sich auch hier heraus: dieselbe weit verbreitete Verständnis- und Teilnahmslosigkeit, die wir bereits oben gegenüber den sozialpolitischen Problemen beklagen mußten. Ist es nicht eigentlich etwas sehr geringes, zum Teil bloß äußerliches, worin das religiöse und kirchliche Leben so vieler sich abspielt? Im guten Falle, im Besuchen des Gottesdienstes, im Anhören der Predigt, im Mitsingen des Gesanges, im Beitrag für die Kollekten? Aber im Ernst wird dieses doch keiner als nennenswerte Bethätigung des kirchlichen Sinnes bezeichnen wollen? Auch wird man sich doch wohl eingestehen müssen, daß auch wir noch den Dualismus wenn auch nicht von Priestern, so doch von Predigern und Laien haben, mit dem Luther so energisch brechen wollte. Daß von dem allgemeinen Priestertum so gar wenig bei uns vorhanden, daß die Religion kaum als eine Lebensmacht innerhalb der Gemeinden wirksam ist, daß auf kraftvolle Durchführung ihrer Forderungen im Einzelnen und im Leben der Gesellschaft, wie der verschiedenen Staaten unter einander so wenig gedrungen wird, sollte auch hieran neben der Kirche selbst, die in diesem Falle die Hauptschuldige ist, nicht auch die Schule einen Teil der Schuld tragen?

Mit Recht gestaltet man den Religionsunterricht in methodologischer Beziehung, wie in seinem Ziel heute zu meist um. Mit Recht verwirft man den besonders hier so schädlichen didaktischen Materialismus und dringt auf die Herausbildung des religiösen Gemütes und der religiösen Überzeugung. Aber so notwendig und gut dieses auch ist, für sich allein genügt es noch nicht. Das Kind, der Jüngling muß daneben auch dazu angeleitet werden: das religiöse Gemeindegelben verstehen und schätzen zu lernen. Es muß dazu erzogen werden, dereinst eine möglichst thätige Rolle

in demselben zu spielen. So sollte die Schule besonders in den späteren Jahrgängen darauf dringen, daß der Knabe sich und anderen Rechenschaft und Auskunft giebt von seiner religiösen und sittlichen Gesinnung und Handlungsweise. Das Ideal des allgemeinen Priestertums wird solange völlig unerreicht dastehen, als man sich darauf beschränkt, daß ein dazu angestellter und dafür bezahlter, oft der Gemeinde ganz unbekannter und ganz junger Mann der religiöse und moralische Sprecher der ganzen Gemeinde ist. Soll hier wieder Wandlung geschaffen werden, soll das mit Recht neuerdings wieder stark betonte Gemeindeprinzip von dem Papier in die Wirklichkeit umgesetzt werden, so muß vor allem auch die Schule, in welche eben stets der Schwerpunkt der religiös-sittlichen Erziehung fällt, dazu mithelfen. Der ein- oder zweijährige Konfirmandenunterricht mit seinen zwei Stunden in der Woche vermag es allein nicht. Es muß dem Knaben und dem Mädchen durch die Schule zur Lebensanschauung werden, daß er mit dem Christenamen nicht nur große Pflichten gegen sich selbst, sondern auch gegen seine Mitmenschen, und zwar zunächst die innerhalb seiner Gemeinde übernimmt. Vor allem muß erzogen werden zur Ausübung der Pflicht der Nächstenliebe und zwar von den untersten Stufen an. Erst wenn diese wieder zur selbstverständlichen Hauptsache des Christentums geworden ist, wie sie es im Urchristentum war, erst dann wird man wieder wahrhaft von christlichen Gemeinden reden können.

Es wäre aber ganz verkehrt, die Ausbildung dieser sozialetischen Pflichten den aus der Schule Entlassenen selbst anheimstellen zu wollen. Gerade hier, wo es gilt den Egoismus zu überwinden, hat die Schule allerdings die schwerste aber zugleich auch die lohnendste Aufgabe. Sie darf sich derselben um so weniger entziehen, als eben hier die planvolle Gewöhnung die größte Rolle spielt, und als die Folgen einer etwaigen Unterlassung gerade hier am einschneidendsten sind.

### III. Die Aufgabe der Sozialerziehung.

Blicken wir kurz zurück. Die wirtschaftliche, die sozialpolitische, die nationale, die religiös-kirchliche Entwicklung drängt, wie wir sahen, zu einer Ergänzung der Individual- durch die Sozialpädagogik. Man kann die genannten vier Faktoren zusammenfassen zu dem Begriff der Kultur. Somit fordern wir vom Standpunkt einer sich fortschreitend entwickelnden Kultur aus das Handinhandgehen jener beiden Prinzipien innerhalb der Pädagogik, die schon durch das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft an und für sich gefordert werden.

In den letzten Dezennien hat sich eine Sonderart der Kulturgeschichte, die Gesellschaftswissenschaft oder Soziologie besonders von Frankreich und England aus — man denke an A. Comte, St. Mill, H. Spencer — gebildet. Sie überträgt den Gedanken der Entwicklung vom naturwissenschaftlichen auf das Gebiet des Menschenlebens, wie es in einer Gesamtheit zusammengefaßt ist, auf das gesellschaftliche, soziale Gebiet. Gerade auch vom Standpunkt dieser Wissenschaft muß man zur Sozialpädagogik gelangen. Wir finden dieses bereits angebahnt besonders bei H. Spencer und G. A. Lindner. Die Grundsätze des ersteren wird man auch dann noch als in mancher Beziehung beachtungswerte bezeichnen können, wenn man sich im Gegensatz zu seinem sozialutilitaristischen — der übrigens gar wohl vom egoistischen Standpunkt zu unterscheiden ist — auf den sozialetischen Standpunkt stellt.

Auf Grund dieses doppelseitigen individualen wie sozialen Prinzipes könnte man mit Schleiermacher die Erziehung definieren als die absichtliche und geordnete umfassende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; oder mit Willmann, der hierin auf Schleiermacher zurückgeht, als „Überlieferung der idealen Güter an den Nachwuchs und Eingliederung desselben in die sittlichen Organismen“. (Willm., die soz. Aufgabe der höheren Schulen.) Der doppelseitige Erziehungszweck könnte dann, wiederum mit Schleiermacher in die Formel vereinigt

werden: Aufgabe der Erziehung ist einerseits das Eigentümliche im Zöglinge herauszubilden und andererseits ihm in den Komplex menschlicher Verhältnisse, insbesondere die Gemeinschaft des Lebens hineinzubilden. (Willmann, a. a. O. S. 4.) Aus diesen Formeln sieht man, daß es sich hier nicht um ein entweder — oder, sondern um ein sowohl — als auch handelt, wie es auch die modernen Vertreter der Sozialpädagogik Willmann, Dörpfeld, Villanyi, Hohegger (über Individual- und Sozialpädagogik) entschieden betonen. Beides muß die Erziehung stets vor Augen haben: einmal die Förderung der Selbstkraft des Individuums und daneben die Aufweisung seiner geschichtlich-sozialen Bedingtheit. \*)

In welchem Verhältnis sollen nun dies individuelle und soziale Moment zu einander stehen? Soll das eine dem anderen übergeordnet sein oder beide einander nebengeordnet? Diese Frage scheint wichtiger zu sein, als sie in der That ist. Sie fällt im Grunde mit der anderen zusammen, ob das Erziehungsziel, welches durch eine bisherige hauptsächlich individuelle Pädagogik aufgestellt ist, beizubehalten ist oder nicht. Man hat als solches Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet. Dabei kommt es ganz darauf an, wie man diese Begriffe versteht. Sie können mehr nach der individuellen oder nach der sozialen Seite hin gedeutet werden.

Zunächst ist daran festzuhalten, daß das Entscheidende über den Wert der einzelnen Kulturgüter über die Stellung zu denselben und zu den sozialen Gruppen das Individuum selbst ist. Nur dasjenige, was dieses vor seinem sittlichen Selbstbewußtsein als wertvoll anerkennt, kann es sich aneignen und weiterbilden. Aber diese Entscheidung ist nur scheinbar eine rein individuelle, eine autonome. In Wirklichkeit ist der Einzelne von frühester Kindheit an in so hohem

---

\*) Vgl. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. S. 40: „Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre ist nur dann im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuelle und soziale Ansicht von vornherein verbindet und so zugleich dem Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtung gerecht zu werden sucht.“

Grade stetig sozial bedingt, daß eine Befreiung davon fast unmöglich ist. Gerade die Charakterbildung des Menschen ist durch und durch sozial bestimmt. Wenn man daher den Begriff des Charakters nach seinen beiden Seiten der individualen und sozialen hin versteht, so kann man getrost die Herbart'sche Zielbestimmung beibehalten. Im Begriff eines sittlichen Charakters, einer Persönlichkeit liegt es, einmal sich selbst bestimmen zu können, sich beurteilend zu verhalten gegenüber den Mängeln der umgebenden Lebensgemeinschaften und dabei zugleich sich in dieselben einzuordnen, ihnen mit den eigenen individuellen Fähigkeiten zu dienen. Ein willenloses, urteilsunfähiges Glied der Gesellschaft ist keine freie Persönlichkeit. Faßt man in der angedeuteten Weise Charakterstärke der Sittlichkeit individual und sozial zugleich, so kann man sich bei dieser Formel als Erziehungsziel beruhigen. Will doch auch Herbart selbst dieses Ziel erreichen, indem er auf den Zögling wirken läßt die ganze Macht des geschichtlich Gewordenen, betont doch auch er, daß „jeder Zögling ohne Unterschied des Standes daran gewöhnt werden muß, sich anzuschließen, um für ein geselliges Ganze brauchbar zu sein.“ (Herbart, Umriss pädag. Vorlesungen, § 15.)

Natürlich handelt es sich bei der sittlichen Charakterbildung, wie bei der Erziehung überhaupt nur um eine Grundlegung, um das Ausstreuen von Samen in die Seele des Zöglings, der erst langsam wachsen muß, um dereinst im Mannesalter Frucht zu bringen. Gebildet wird der Charakter erst „in dem Strom der Welt“. Die Schule aber muß mit dem Hause zusammen die Möglichkeit schaffen, daß ein Charakter wird. Bei solchen Einschränkungen kann man auch dann die Ausdrücke „Erziehung“, „Bildung zur Sittlichkeit“ beibehalten, wenn man auch vieles Berechtigte in den Ausführungen eines Lagarde gegen sie anerkennen muß. Ohne solche Einschränkungen werden sie leicht zur nichtssagenden Phrase, (Vgl. die beiden Thesen Lagarde's zum Unterrichtsgesetze 3, 4. „Schulen sind vor allen Dingen keine Bildungsanstalten“ und „Schulen sind nicht Erziehungsanstalten“).

Die Pädagogen haben es selbst auch oft ausgesprochen, daß Kinder zwar „sehr kenntliche Individualität haben, ohne noch Charakter zu besitzen“, da ihnen der „entschlossene Wille“ fehlt. Das Ziel der Pädagogik giebt auch nur „die Zwecke des künftigen Mannes“ an, „welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben er uns einst danken wird.“ „Der Erzieher vertritt den künftigen Mann; folglich welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten.“ (Herbart, allg. Päd. II. Kap. 1, 2, 5.) Der künftige Mann wird nur dann dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entsprechen, wird nur dann ein sittlicher Charakter werden, wenn die Erziehung bereits dies Ideal unablässig vor Augen behält.

Zu den Zwecken, die „der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird“, gehört einmal das Geltendmachen seiner eigentümlichen Persönlichkeit, sei es auch im Kampf gegen seine gesamte soziale Umgebung, und sodann der Dienst zum Nutzen dieser Umgebung vermittelt dieser seiner Persönlichkeit. Das erstere individuelle Moment erfährt durch das zweite, das soziale, seine notwendige und sittlich berechnete Einschränkung. Der sittliche Charakter zeigt sich eben im Leben zum Heile der Gesellschaft, des „Nächsten“, und nicht im Leben für den eigenen Nutzen, wenigstens nicht für den in jedem Menschenherzen zunächst sich geltend machenden, wenn man so sagen darf „empirischen“ Eigennutz. Denn das ideale, überempirische Ich, das Ich, wie es sein soll, will dasselbe, was der Gesellschaft wahrhaft frommt. Dieses ist es auch, was in kritischen Augenblicken, in denen man von der gesamten Umgebung glaubt abweichen zu müssen, schließlich darüber entscheidet, ob das eigene Wollen, Denken und Fühlen auch in diesem Falle wirklich das Rechte, den Normen der Sittlichkeit nach ihren beiden Seiten hin Entsprechende ist.

#### IV. Mittel der Sozialpädagogik.

Nachdem wir somit die Gründe für eine Ergänzung der Individual- durch die Sozialpädagogik erwogen, und die Aufgabe derselben bestimmt haben, bleibt es uns nun noch übrig, kurz die Mittel zu erörtern, welche angewandt werden müssen, um das sozialpädagogische Ziel, die Eingliederung des Zöglings in die sittlichen Organismen, zu erreichen. —

a) Zunächst kommt es hierbei darauf an, daß die bisherigen Unterrichtsfächer, besonders der deutsche, der Geschichte-, der Religions-, der Rechen-, der naturkundliche und geographische Unterricht, mehr wie bisher unter soziale Gesichtspunkte gestellt werden. An dem hohen Gute der Muttersprache und der Nationallitteratur muß der Zögling erkennen und fühlen, was er an seinem Vaterlande hat. Vor allem muß dann der Geschichtsunterricht darauf hinzielen, nicht nur ein Verständnis der nationalen Vergangenheit, sondern auch vor allem der Gegenwart zu erreichen. Er muß eine Vorstellung von der politischen und sozialen Stellung der verschiedenen Völker zu einander verschaffen, indem er ausgehend von der Heimat allmählich weitere Kreise zieht. Die Kulturgeschichte, im weitesten Sinne des Wortes genommen, die Entwicklungs-Geschichte in ethischer, religiöser, nationaler, wirtschaftlicher Beziehung, muß völlig in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts treten. Erst, wenn dies der Fall ist und wenn nur das historische Einzelgeschehen herbeigezogen wird, was der kulturgeschichtlichen Belehrung dient, erst dann wird auch der Zögling durch die Geschichte zugleich ins Leben der Gegenwart eingeführt werden.

Damit dies erreicht wird, dürfen auch wenigstens die Grundzüge einer Geschichte der Technik in der Schule nicht fehlen. Es wird diese wohl besser mit dem naturkundlichen und mathematischen, als mit dem eigentlich geschichtlichen Unterricht zu verbinden sein. Naturkunde und Mathematik werden auch sehr belebt, wenn sie in der Schule zugleich unter diesen historischen Gesichtspunkt gestellt werden. Die

Naturkunde selber darf den Schüler nicht in Unkenntnis lassen über die wichtigsten technischen und industriellen Einrichtungen im Vaterland.

Ebenso muß der Rechenunterricht in ganz anderer Weise dem späteren praktischen Leben dienstbar gemacht werden, als dies bisher vielfach geschieht. Die Rechenaufgaben müssen, soweit es irgend angeht, aus den konkreten Verhältnissen des täglichen Lebens genommen werden. Das Geldwesen, Kapital und Zins, das Verhältnis von Arbeit und Lohn, die Bedeutung der Steuern, der Versicherungen etc. muß dem Schüler durch den Rechenunterricht bekannt werden. Es ist dies neuerdings mehrfach betont worden; ich verweise besonders auf Patuschka (Volkswirtschaft und Schule S. 18).

Auch der geographische Unterricht, der ja dem geschichtlichen zu dienen hat, ist ebenso wie dieser unter dem Gesichtspunkt zu behandeln, daß er dem Kinde dazu verhilft, sich dereinst in der Welt, vor allem im Vaterlande zurechtzufinden. Darum dürfen diejenigen Thatsachen der mathematischen und physikalischen Geographie, und der Astronomie, welche von einschneidender Bedeutung sind, nicht übergangen werden. Vor allem aber ist die politische Geographie besonders des Vaterlandes möglichst konkret zu behandeln. Die politische Stellung des Vaterlandes, sowie seine Verfassung und seine großen staatlichen Einrichtungen müssen mit dem geographischen Unterricht verbunden werden. Erst wenn Geographie und Geschichte so behandelt werden, können sie zugleich der „Gesellschaftskunde“ im eigentlichen Sinne des Wortes, von der wir sofort mehr hören werden, dienen, den Anschauungsstoff für dieselbe hergeben.

Ebenso ist auch der Religionsunterricht dem sozialen Prinzip mit dienstbar zu machen. Er muß ja überhaupt stets zugleich Unterricht in der Moral sein. Die biblische Geschichte des a. und n. T., die großen Persönlichkeiten der Patriarchen und Propheten, Jesu und seiner Jünger, sowie die hauptsächlichsten Helden der Kirchengeschichte, müssen ebenso wie die Heroen in der allgemeinen Weltge-

schichte das konkrete Anschauungsmaterial hergeben zur religiös-moralischen Unterweisung. Sie alle haben, indem sie ihre Pflichten gegen sich selbst — oder vom religiösen Standpunkt aus gegen Gott — erfüllten, zugleich der Menschheit gedient, ihre sozialen Pflichten erfüllt. Insofern dienen sie als konkretes, Begeisterung, Nachahmung weckendes Material zur sozialetischen Überweisung. Auch die Verfassung der Kirche, die Bedeutung ihrer Institutionen, die Aufgaben und Pflichten jedes als Glied der Gemeinde, ebenso wie seine Rechte müssen in den Hauptsachen dem Schüler durch den Religionsunterricht geläufig werden. Indem die Schule selbst als religiöse und sittliche Gemeinde dem Kinde überall entgegentritt, muß es an ein Gemeindeleben gewöhnt, zu ihm erzogen werden.

b) Wenn in dieser in den Grundzügen angedeuteten Weise die Lehrpläne der Volksschule, wie der höheren Schule unter dem doppelten individual- wie sozialpädagogischen Gesichtspunkt durchgearbeitet und, soweit es nötig ist, umgestaltet werden, — erfreuliche Anfänge dazu sind schon gemacht — dann wird der obengenannte sozialpädagogische Zweck schon zum großen Teile erreicht werden. Ansätze dazu gab es selbstredend schon seit jeher fast überall; nur war das soziale Moment nicht systematisch und planvoll durchgeführt, und darum handelt es sich hier. Einen beachtungswerten Versuch, die wirtschaftliche und politische Unterweisung an die verschiedenen Unterrichtsfächer und zugleich ans Schulleben und die Schülererfahrung anzuknüpfen, giebt O. Pache „Aus dem Leben für die Schule“, Anhang zu jedem Volksschullesebuch.

Aber den Vertretern einer Sozialpädagogik genügt zur Erreichung der genannten Seite des Erziehungszweckes das bisher Genannte noch keineswegs. Sie fordern — und wir stellen uns ganz auf den Boden dieser ihrer Forderung — noch dazu Unterricht in der Volkswirtschaft und Gesetzkunde, oder wenn man beides in eins zusammenfaßt, in der Gesellschaftskunde. So Dörpfeld, Patuschka, Trüper, Mittenzwei, Joh. Meyer, F. Kalle, O. Pache, der Jurist

J. Stoerk u. a. m. Die meisten unter ihnen denken sich die Gesellschaftskunde, wenigstens für die Volksschule, nicht als ein besonderes Fach, sondern als „notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts“ (Dörpfeld, die Gesellschaftskunde eine notwendige Ergänzung, S. 4 ff.). Sie soll „einen integrierenden Teil“ desselben bilden. Das zerstreut vorgekommene gesellschaftskundliche Material soll an gewissen historischen Abschnitten gesammelt, gesichtet, geordnet, zur Anwendung verwendbar gemacht werden. Den Stoff faßt Dörpfeld unter der Rubrik von fünf Kulturmächten, Kulturpotenzen zusammen (a. a. O. S. 11 ff.): das Ethische, das Psychologische d. h. der Mensch als geistiges Wesen, das Ethnographische, die verschiedenen Klassen der Arbeit, der Mensch als soziales Wesen, der Begriff und Wert der Gesellschaft. Das Ethische weist D. dem Religionsunterricht zu und behält somit für die Gesellschaftskunde die vier Hauptabschnitte:

1. Die menschliche Seele. 2. Lebensweise und Sitten.
3. Die 6 Klassen der Arbeiten. 4. Die Gesellschaften.

Ob nun mit diesem Schema, ebenso wie mit dem kleinen „Repetitorium der Gesellschaftskunde“ von Dörpfeld viel anzufangen ist, mag hier dahingestellt bleiben. Uns scheint es zweifelhaft. Besonders auch das „Repetitorium“ scheint uns ziemlich dürftig, zu schematisch und zum Teil abstrakt gehalten und nicht genügend mit dem Geschichtsunterricht verbunden.

In welcher Weise der gesellschaftskundliche Unterricht am besten mit dem Geschichtsunterricht verknüpft wird, muß der längeren Erfahrung, wiederholten Versuchen noch überlassen bleiben. \*)

Sehr Tüchtiges ist bisher schon in den Schweizer Schulen erreicht worden, in denen bereits seit längerer Zeit mit gutem Erfolg Bundesverfassung und Nationalwirtschaft unter-

---

\*) Über einen sehr interessanten Versuch berichtet neuerdings Professor Stutzer in Barmen in Fries-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 37. Heft (Halle 1893) „Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima.“

richtet wird. Hier liegt auch schon eine umfangreiche Literatur vor. — Es muß der geschichtliche Stoff nach seinen sozialen Elementen hin durchgearbeitet, und es müssen die passendsten Anknüpfungspunkte fürs sozialpolitische Material angemerkt werden.

Auch der Vorschlag eines volkswirtschaftlichen Lesebuches scheint uns sehr beachtenswert. Patuschka hat ein solches verfaßt; es bringt Aufsätze der bedeutendsten Volkswirtschaftler verschiedener Richtung über die hauptsächlichsten wirtschaftlichen Fragen. Joh. Meyer schlägt als ein derartiges Lesebuch vor Zschokkes Goldmacherdorf, oder J. Möser's patriotische Phantasieen (Schule und soziale Frage, S. 34).

Wir unsererseits billigen im Prinzip besonders für die Volksschulen und als Übergangsstadium die Verbindung der Gesellschaftskunde mit dem Geschichtsunterricht. Die Geschichte muß neben dem vor Augen liegenden täglichen Leben in Stadt und Land, in Gemeinde und Staat das Anschauungsmaterial zur Gesellschaftskunde hergeben. Nur darf die genannte Verbindung keine gekünstelte werden; nur darf man sich darüber keine Sorge machen, wenn man manches mit dem in der Geschichte Vorgekommenen in keiner oder nur loser Verbindung Stehendes vorbringt. Besonders auf höheren Stufen, in der Fortbildungsschule wie in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen wird Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde mehr und mehr zu einem besonderen Unterrichtsfach sich gestalten, für das die Geschichte einen Teil der Beispiele hergiebt.

Warum ein Unterricht in der Gesellschaftskunde nötig ist, brauche ich an dieser Stelle nicht weiter zu begründen. Wir sahen bereits oben, welche großen Anforderungen das wirtschaftliche, das sozialpolitische und nationale Leben an die Schule stellt. Diesen genügen die bisherigen Unterrichtsfächer allein nicht völlig. Darum mag dieser in engerer oder loserer Verbindung mit den übrigen stehende — je nachdem es die Verhältnisse mit sich bringen — hinzukommen.

#### V. Zur Methode des volkswirtschaftlichen Unterrichts.

Es bleibt uns noch übrig, ein kurzes Wort über die Methode des volkswirtschaftlichen Unterrichts hinzuzufügen. Wir brauchen dieses nur zu streifen, da von Patuschka, Dörpfeld u. a. bereits ausführlicher darüber gehandelt ist, und da bereits eine Menge von Hilfsmitteln, Stoffsammlungen für denselben vorliegt, aus der wir hier nur einige wenige herausheben können.

Dieser Unterricht läßt sich sehr wohl gestalten auf Grund der Formalstufen. Es wird das bekannte Material gesammelt (Analyse), der faktische Thatbestand vorgeführt (Synthese), Beispiele aus verschiedenen Zeiten und Völkern etc. werden herbeigebracht (Association), es wird prägnant wömmöglich in einem Spruch, einem Sprichwort zusammengefaßt (System), angewandt (Methode).

Bei der Stoffauswahl hat man sich auf das Wichtigste, das zur Grundlegung „der bescheidensten Einzelwirtschaft“ (F. Kalle wirtschaftliche Lehren,) des Staatsorganismus unbedingt Notwendige zu beschränken. Der sachliche Stoff ist zu beleben dadurch, daß Persönlichkeiten, welche sozial sehr bedeutsam waren, möglichst mit demselben verwoben, dann anschauliche Lebensbilder von ihnen gegeben werden. So zieht Patuschka in seinem volkswirtschaftlichen Lesebuch sehr hübsch Fr. Oberlin und Jules Simon heran.

Der Selbstthätigkeit des Schülers kann gerade hier möglichst weiter Spielraum gelassen werden; das Verfahren wird ein entwickelndes sein müssen, da jeder Schüler schon eine Menge von verwendbaren Vorkenntnissen mitbringt.

Möglichst unparteiisch und sachlich muß der Unterricht erfolgen. Denselben auf eine Polemik gegen unliebsame Parteien, etwa die sozialistische abzielen zu lassen, ist ein unwürdiger Mißbrauch der Schule. Bei solcher Tendenz wird die Sachlichkeit stets zu kurz kommen. Auch wird die politische Leidenschaftlichkeit unserer Zeit so keineswegs gemildert, vielmehr der Konflikt auch in die Schule hineingetragen. Die Schule wird so vielen politisch andersdenkenden Eltern verhaßt. Wenn nun gar der Staat, resp. eine

Schulbehörde vom Lehrer eine derartige politische Wirksamkeit wünschen oder auch nur begünstigen würde, so wäre dies eine unberechtigte, des Lehrers unwürdige Zumutung, welche Servilismus bei den einen, Erbitterung und Unzufriedenheit bei anderen zur Folge haben würde. Die Schule hat Entscheidungen und Stellungnahme des dereinstigen Mannes nur vorzubereiten, indem sie dazu anhält, gerecht und umsichtig zu urteilen, alle verschiedenen in Betracht kommenden Seiten eines Dinges ins Auge zu fassen und sich vor jeder unbedachten Vorschnelligkeit zu hüten. Begünstigt sie jedoch schon vorzeitiges Partei ergreifen, so erzieht sie nicht zur Reife, sondern zur Unreife, und verschlimmert nur das Traurige unserer sozialen Lage, die soziale Unmündigkeit in allen Schichten der Bevölkerung.

Zum Schluss möchten wir noch dem oft vernehmbaren Einwande begegnen: Woher soll der Unterricht die Zeit zu all' dem Genannten nehmen bei seinen übergroßen sonstigen Aufgaben?

Wir antworten kurz: Indem man energisch bricht mit allem blofs toten Material, mit jedem didaktischen Materialismus und Verbalismus, indem man den Unterricht auf das beschränkt, was wahrhaftes Leben erweckt und was wirklich die dereinstige Lebensführung befördert. (vgl. Dörpfeld.)

Mafsstab dafür, was an den Schüler herangebracht werden soll, darf aber nicht ein blofser Utilitarismus bilden. Denn dieser führt letzthin auf den Egoismus zurück, und steht darum in seiner Konsequenz stets im Widerspruch zum sozial-ethischen Prinzip. Er verbindet nicht, sondern zerklüftet, oder verbindet immer nur gewisse Gruppen und Klassen.

Darum kann der Mafsstab nur ein ethischer und zwar ein ethischer nach seinen beiden Beziehungen hin: ein personal- und sozialetischer sein.

Gerade aber die sozialetische Betrachtung hat darauf hinzuweisen, dafs der Einzelne und eine Gruppe ihre ethischen Zwecke nicht erreichen können, wenn nicht gewisse Vorbedingungen und Voraussetzungen ihnen gegeben sind,

die materieller, wirtschaftlicher und politischer Art sind. — Wenn man dies im Auge behält, wird man verstehen und billigen können, daß auch bereits dem Schüler mancherlei beigebracht wird, was nicht direkt ethischer Art ist. Es wird ihm beigebracht, damit er dereinst den Ernst des Lebens bestehen kann, damit er im Kampfe ums Dasein ein sittlicher Mensch bleibt, damit er seine ihm im großen Weltplane zugewiesene Aufgabe, und mag dieselbe noch so unscheinbar erscheinen, dereinst erfüllen kann.

Eine Pädagogik, die daran mit aller Kraft arbeitet, die sollte man nicht mehr schelten, der sollte man keine Steine in den Weg werfen. Sie hat schon überdies genug im Wege liegende zu beseitigen; in ihren Dienst sich zu stellen, sollte vielmehr allen Gliedern des Volkes eine Freude sein!

---

V.

**Elternfragen,  
eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen  
psychologischen Analyse.**

Von

**Conrad Schubert.**

**Inhalt:** 1. Wichtigkeit der Hartmannschen Analyse (inkl. die Erfahrungen bei unserer Jenenser Analyse). 2. Unzulänglichkeit der Analyse, bes. was Gefühls- und Willensleben angeht. 3. Unzulänglichkeit auch der Beobachtung des Lehrers im 1. Schuljahre. 4. Wichtigkeit der Benutzung des elterlichen Erfahrungskapitals. 5. Die Analyse des geistigen Besitzstandes der ersten sechs Lebensjahre in der pädagogischen Theorie. 6. Mein Auskunftsmittel, das elterliche Erfahrungskapital nutzbar zu machen. 7. Erweiterung und Verallgemeinerung des berichteten Verfahrens. 8. Wege, die Eltern zur Beobachtung ihrer Kinder zu veranlassen. 9. Allgemeine Ergebnisse auf statistischem und psychologischem Gebiete.

1. Wichtigkeit der Hartmannschen Analyse. Die Individualität des Kindes verstehen zu lernen ist eine von Locke bis heute oft gehörte Forderung in der Pädagogik. Sie wird immer wiederholt, psychologisch begründet und eingesehen. Aber

so mancherlei in unserem heutigen Schulwesen steht in krassem Widerspruch zu jener schon vor 200 Jahren so scharf herausgestellten Forderung. Die einfache Übertragung der Lehrziele der männlichen Jugend auf die weibliche ist bei der unverrückbaren Verschiedenheit ihrer Naturbestimmung ebenso ein Fehler, wie das Zusammenpferchen einer undurchschaubaren Menge von Individuen in einer Erziehungsgemeinde. Und hierher gehört auch die jetzt fast allgemein übliche Art der Aufnahme der Incipienten. Erst Hartmann hat durch den praktischen Vorschlag seiner psychologischen Analyse Bresche in die undurchdringliche Mauer geschossen, die das vorschulpflichtige Alter von der Schule trennt.\*) Der Übertritt des Kindes aus der Familiengemeinschaft in die gröfsere der Schule ist ein zu wenig beachteter wichtiger Abschnitt für das Kind. Die Bestrebungen in der Pädagogik, eine Brücke zwischen vorschulischer Erziehung und Schule herzustellen, sind nicht allzuhäufig. Die wichtigsten sind die, welche den Lehrplan so einrichten, daß die geistige Atmosphäre, in der das Kind bisher geatmet hat, dieselbe bleibe (Märchen-Phantasiestufe). Einen großen Namen haben sich die Einrichtungen erworben, die sich an den Namen Fröbels knüpfen: hier soll der Kindergarten die Kluft überbrücken.

Die Geschichte des Hartmannschen Gedankens in der Pädagogik kann man in seiner Analyse (2. Aufl. § 49 ff.) nachlesen: es wäre nur hinzuzufügen, daß die pädagogische Litteratur schon vor Sigismund (1856) oft und nachdrücklich sich mit der Feststellung des vom Kinde bis zum Eintritt in die Schule zu erreichenden geistigen Besitzstandes beschäftigt hat, Gedankenreihen, aus denen doch erst der Sigismundsche Vorschlag erwachsen konnte. Der kindliche Gedankenkreis der ersten sechs Jahre wurde theoretisch schon früher analysiert (vgl. unten den Überblick über die einschlägige Litteratur seit Comenius' Mutterschule).

---

\*) Dr. B. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts; 2. Aufl. Annaberg 1890.

Hartmann übernimmt aus den Sigismundschen Ausführungen den der Forderung statistischer Vorarbeiten. Es sind aber eben nur Vorarbeiten. Die Anweisungen für die Verwertung des Materials sind viel weitgehender und von letzterem besonders in der Einleitung seines Buches angedeutet: es sollen die Ursachen der früheren oder späteren Entfaltung der Geistesknospen bei einzelnen Kindern wissenschaftlich festgestellt werden, eine ideale Forderung umfassendster Art. \*)

Die Analyse des k. G. hat sich eine vollberechtigte Stelle in der Praxis errungen, ihre Notwendigkeit wird von jedem denkenden Erzieher prinzipiell anerkannt.\*\*) Das pädagogische Universitätsseminar versäumt es nicht, die Incipienten einer eingehenden Analyse zu unterwerfen. Wenn auch weitere Kreise sich noch ablehnend verhalten, so liegt dies teils in der vis inertiae, die alle nicht auf dem Stundenplan stehenden Dinge weit abweist, teils in den bei großer Schülerzahl nicht unerheblichen Schwierigkeiten begründet. Auch hier finden wir einen der vielen Gründe für die Zerteilung der großen Schulorganismen. Nehmen wir aber ideale Verhältnisse an, wie sie in der Seminarschule durch die mit Recht eingeführte geringe Schülerzahl zu Gebote stehen, und wie ich sie annähernd allen Erziehungsschulen wünschen möchte, so ist doch die Analyse des k. G. einer Prüfung zu unterziehen, ob sie das leistet, was sie verspricht, oder ob sie hinter diesem zurückbleibt. Was erwartet Hartmann selbst von ihr?

Sie ist eine wertvolle Grundlage für die Kenntnis der Leistungsfähigkeit des Kindes und ebenso für die Kenntnis vieler individueller Züge desselben.	}	Das leistet sie für das einzelne Kind.
--	---	--

\*) Berth. Sigismund, Kind und Welt, Braunschweig, Vieweg, 1856.

\*\*\*) Auch von anderer Seite wird dies anerkannt. Ein Arzt, Dr. Scholz, (Charakterfehler des Kindes, Eine Erziehungslehre für Haus und Schule, 1891, Leipzig, Meyer) sagt: „Für den Erzieher ist es von der größten Wichtigkeit, schon von vornherein sich ein Bild darüber machen zu können, ob sein Liebesbemühen raschen und volltändigen Erfolg verspricht oder nicht.“

Sie giebt den Durchschnitt der vorhandenen Vorstellungen. } Das leistet sie für  
Sie wird wichtig für die Stoffauswahl } den Massenunterricht.  
der beiden ersten Schuljahre.

Zu dem ersten Punkte sagt Hartmann selbst, man müsse mit Umsicht verfahren und nicht zu viel prognostizieren. Deswegen braucht man der Prognose nicht allen und jeden Wert abzusprechen; das heißt das Kind mit dem Bade ausschütten. Richtig an den Kritiken, die die Analyse in dieser Richtung erfahren, ist die stark betonte Warnung, nicht zu viel von der Analyse zu erwarten.\*) Dies gilt auch vom zweiten Punkte. Hier wird auch von der Kritik anerkannt, daß ein kleiner Gewinn herauspringen könne. Wer die Analyse einmal selbst probiert hat, wird hier nur mitzusprechen haben. Eine ganze Reihe individueller Züge wird er beobachten, er verlange nur nicht gleich die Kenntnis der gesamten Individualität. Für folgende Punkte wird mancherlei sich ergeben: ausgezeichnete oder mangelhafte Sinne, langsamer oder schneller Vorstellungsverlauf u. dgl. Freilich darf die Analyse nicht vor der Klasse, sondern muß sektionenweise\*\*) oder, wie wir sie vorgenommen, einzeln stattfinden.

Unser Fragematerial war im allgemeinen dasselbe wie bei Hartmann, natürlich mit den lokalen Abänderungen (vgl. die früheren Seminarhefte). Den zu wenig berücksichtigten Thätigkeiten der Menschen sind hinzugefügt worden: Schuhmacher, Schmied, Seiler, Jäger, Fischer; unter der Gruppe „Religiöses“: Begräbnis; unter „Soziales“ mußte Auskunft gegeben werden über des Vaters Beruf und über Anzahl und Alter der Geschwister.

\*) Fack, Thür. Lehrerzeitung, 1892, 1. 2. 3. Auch ich habe bei der Analyse das Gefühl gehabt, die Kinder wissen doch wohl noch eine ganze Menge mehr, sie sind nur nicht darnach gefragt worden, oder sie können sich nicht klar ausdrücken.

\*\*) Bergmann, Statistische Erhebungen in der Elementarklasse, Weimar, Böhlau, 1891, giebt dankenswerte Anweisungen betr. der Ausführung.

Den Raum- und Zahlengrößen sind die Farben und die Bezeichnung der Finger, den Zeitbestimmungen der Geburtstag hinzugesellt worden. Es waren 112 Fragen: Tierreich 13, Pflanzenreich 10, Mineralreich 3, Naturereignisse 9, Zeiteinteilung 4, Stadt Jena 17, Umgebung Jenas 19, Thätigkeiten der Menschen 9, Raum- und Zahlengrößen 8, Religiöses 9, Soziales 5, Sonstiges 6. Die Anzahl der vorhandenen Vorstellungen schwankte zwischen 93 und 49 bei dem einzelnen Kinde.

Für beide Arten des Gewinnes, Leistungsfähigkeit und Individualität, bringt Hartmann einige Beispiele, aus deren Verwertung zu ersehen ist, wie vorsichtig gerade er in der Aufstellung der Prognose verfährt. Proben sollen zeigen, wie auch bei unserer Analyse für die ersten beiden Punkte einiger Gewinn zu verzeichnen war. Der eine Knabe frap-  
 pierte durch seine Antworten. \*) Lehrer: Hast du eine Fichte gesehen? Schüler: Ja, im Grunewald bei Berlin. L.: Warst du schon im Mühlthal? Sch.: Ja, im Mühlthal fließt die Elbe. L.: Weißt du etwas von Jesus? Sch.: Jesus ist auf dem Galgenberge (bei Jena) gekreuzigt. Der Knabe wollte das persönlich gesehen haben; er war nach weiteren Aussagen in Hamburg und Berlin gewesen. Über den Jäger spricht er sich so aus: Mein Vater hat einen Hirsch geschossen, ich habe es gesehen, wie er stürzte, im Rauhthal. Man durfte aus diesen und andern Antworten auf eine außerordentlich lebhaftere Phantasiethätigkeit schließen. Bei einem andern Knaben war die Anzahl der Vorstellungen gering, doch war dies Resultat mit Vorsicht zu Schlüssen zu benutzen, da der Knabe sehr schüchtern war. Erst nach der Erwähnung der Großmutter wurde er gesprächiger; wie sich später herausstellte, war er bei dieser und nicht in Jena erzogen. Was er übrigens angeschaut hatte, hatte er klar angeschaut. Ein dritter Knabe sprach viel vom Kindergarten und zeigte schon während der Analyse ziemlich ungeniertes und eingebildetes Wesen. So ergab sich für jeden Knaben

---

\*) Selbstverständlich erfolgten die Fragen nicht in dieser Reihenfolge.

einer oder der andere individuelle Zug. Aus den Mitteilungen über häusliche Verhältnisse und bisherige Erlebnisse, aus den körperlichen Eigentümlichkeiten, sowie aus der Art der Antworten ließen sich schon einige Schlüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schüler machen. Was die andere Seite der Verwertung mehr statistischer Natur betrifft, die Hartmann vornimmt, so war auch aus unserer Analyse das unbestreitbar wichtige Resultat hervorgegangen, daß wir nur bei einem kleinen Teile der Fragen bei allen Kindern brauchbare Vorstellungen fanden. Daraus wäre aber nicht gleich zu schließen, daß der Lehrer in dem ersten Schuljahre nur mit solchen Vorstellungen arbeiten soll, die unter seiner Anleitung erworben worden sind (das Kind bringt nach vorgenommenen Zählungen doch meist schon über 300 Vorstellungen mit), sondern daß wir nur äußerst vorsichtig sein müssen in der Benutzung aller Vorstellungen, da sie oft unvollständig und unklar sind. Wir sollen möglichst wenig voraussetzen. Der eine Knabe besaß einen besonders gut ausgebildeten Gedankenkreis (93 von 112 Vorstellungen), er kannte besonders Jena und Umgegend ganz genau. Offenbar beschäftigte sich jemand (es war der ältere Bruder) zu Hause viel mit ihm, er kannte leider schon Landkarten, manches unverständene angelesene Zeug kam zu Tage. Ein anderer Knabe gab insofern gute Antworten, als er immer das Charakteristische der betreffenden Vorstellung traf; in dem im 1. Schuljahre bei uns üblichen Zeichenunterricht (malendes Zeichnen) fand sich das bestätigt, dieser Knabe hätte nie, wie andere, einen Ofen ohne Ofenthür oder Aschekasten gemalt. Die Lücken in den Tabellen gaben Anlaß, einzelne Kinder zur direkten Ergänzung aufzufordern, sie zur Erwerbung ganz bestimmter Vorstellungen zu veranlassen.\*) Durch die Tabelle wird die Analyse zu der betreffenden methodischen Einheit, in der dort vorkommende

---

\*) Beispiel: Lehrer: „Paul, du hast noch keine Enten gesehen, besuche einmal den Fritz, bei dem giebt es welche. Du mußt mir aber auch dann erzählen, wie die Enten aussehen und was sie machten.“

Vorstellungen gebraucht werden, nicht überflüssig gemacht, sie wird nur zielbewufter und einfacher verlaufen. Durch die unsere ganze Unterrichtsarbeit durchziehenden Analysen verschaffen wir uns stetig Kenntnis von dem stets wachsenden Erfahrungsschatz der Kinder.

Für weitere statistische Schlussfolgerungen, wie sie Hartmann S. 77—90 anstellt, ist unsere Jenenser Analyse zu wenig umfangreich. Aber gerade in diesen Gedankenreihen Hartmanns liegen die Keime zu vielen weiteren psychologischen Resultaten, die sich allerdings nur dann mit einiger wissenschaftlicher Sicherheit werden aufstellen lassen wenn von recht vielen Seiten Tabellen vorliegen: so die Differenzen zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen, der letzteren Überlegenheit gegenüber den ersteren. Es sind dann Aufschlüsse zu erwarten über das Tempo der geistigen Entwicklung beider Geschlechter. Fragen dieser Art waren es, die Sigismund im Auge hatte; zu ihrer Beantwortung empfahl er die statistischen Vorarbeiten, die nur leider noch lange nicht in ausreichendem Maße vorliegen. Von ihnen ist möglichste Exaktheit zu verlangen. Man halte nur diese Untersuchungen nicht für überflüssig, für zu zeitraubend. Wir können hier viel von der physiologischen Psychologie lernen, die nur auf Grund einer enormen Menge von Einzelexperimenten ihre Resultate aufbaut. Freilich ist diese Wissenschaft, die den Kausalzusammenhang des geistigen Geschehens mit den Mitteln der Beobachtung und des Experiments erforscht, noch in der ersten Jugend. Auf dem Gebiete der Psychogenesis aber ist gar nicht anders weiter zu kommen. Hier könnten die großen Schulorganismen einmal etwas Ersprießliches leisten, es könnte hier kolossales statistisches Material gesammelt werden. Zur Überarbeitung desselben würde dann ein psychologisch tüchtig geschulter Lehrer heranzuziehen sein. In der Anbahnung zu solchen Beobachtungen sehe ich den Hauptwert der Hartmannschen Analyse, hier kann wirklich etwas von seiten der Schule für die psychologische Wissenschaft geleistet werden.

Hartmanns vierte Verwertung erstreckt sich auf die

Stoffauswahl für das erste Schuljahr. Auch unsere Ergebnisse haben gezeigt, daß wir mit der bisherigen Stoffauswahl des ersten Schuljahres auf dem richtigen Wege waren. Natürlich kann auch hier unsere kleine Analyse statistisch nichts leisten. Angeben will ich wenigstens, 1. welches die Vorstellungen waren, die bei allen Kindern als vorhanden angesehen werden durften, und 2. die seltensten.

ad 1. Biene, Schmetterling, Schnecke, Apfelbaum mit Äpfeln, Blumen auf dem Felde, ziehende Wolken, Mond, eigene Wohnung, Marktplatz, Stadtkirche, Saale, Kreis, Kugel, der „liebe Gott“, Gewerbe des Vaters, Schuhmacher, Fischer mit der Angel.

ad 2. Singende Lerche, Birke, Ahorn, Haselnufsstrauch, Pilz im Walde, Abendrot, Sonnenunter- und aufgang, Stundenzahl der Uhr, Dorf, Thal, Christkind, Taufe, Seiler.

Bergmann hebt endlich einen Punkt hervor, der gerade für das Jenenser pädagogische Seminar von großer Wichtigkeit ist: die Vornahme der Analyse ist eine Übung in praktischer Psychologie, wie sie besser kaum gedacht werden kann. Deshalb würde es sich empfehlen, die Analyse unter einige Praktikanten zu verteilen, statt daß sie, wie bis jetzt, bei ihr nur hospitiert haben. In dieser Hinsicht leistet sie Erkleckliches. Unter einem Bilde, das mir immer sehr einleuchtend erschienen ist, kann der geistige Verkehr des Lehrers mit dem Schüler gekennzeichnet werden: es sind gewissermaßen zwei Kreise, der eine, der des Lehrers, senkt sich von oben nach unten herab, ihm kommt von unten herauf der des Kindes entgegen. Der Erfolg wird davon abhängen, ob die beiden Kreise recht viel Berührungspunkte aufzeigen, der denkbar höchste Erfolg wird eintreten, wenn sie sich decken, ein vollständiger Mißerfolg, wenn kein Berührungspunkt vorhanden ist. Dies kommt einem gerade bei der Vornahme der Analyse recht deutlich zum Bewußtsein: gerade hier gilt es, sich ganz zum Kindergeiste herabzubeugen, den Punkt zu finden, wo sich das kleine Herz öffnet, und der Mund beredt wird. Es liegt besonders darin eine große

Schwierigkeit, die Angaben der Kinder auf ihren wahren Wert zurückzuführen. Mitunter ist dies unmöglich: auch bei unserer Analyse blieb einiges unerklärlich, z. B. „in der Kaserne ist ein Kornfeld“, „in der Laterne ist ein Kriegerdenkmal“, „aus den Kornähren macht man Kartoffeln“, „wenn Nebel ist, fallen die Bäume um“, „wir haben das Moos gekocht“, „aus dem Korn kochen sie Erbsen“. Andererseits lernt man mancherlei über die Anschauungs- und Ausdrucksweise der Kinder; das Gewitter wird definiert: „da leefst Wasser, da rammelst, der Blitz zerreißt die Wolken“. Betreffs der Wolken heisst es, „sie schwimmen am Himmel“. Vom Halbmond sagt einer: „Der Halbmond ist ein anderer Mond,“ ein anderer: „Der Mond ist eine rote Sonne.“ „Wenn's graupelt, fällt Reis herunter.“ Die Gottvorstellung wurde so in Worte gebracht: „Der liebe Gott ist oben auf dem Himmel“, „er wohnt im Himmel“, „er regnet, donnert, schneit“. Die Taufe: „Da wird Wasser übern Kopp geschütt“; „da wird in der Stadt rumgefahren“. Von der Hochzeit: „Da sind sie getauft“; „da tanzen sie“. Thätigkeit des Schuhmachers: „Er klopft's Leder und macht Schuhe darauf“, „er macht die Schuhe feste“, „er macht Schuhe und macht Leder drauf und nimmt kleine Nägelchen und pocht sie rein;“ „er pocht und flickt's Leder.“ Vom Schmied heisst es: „Da is Feuer, da halten se was rein, Steine werfen se rein, wo Eisen drin ist.“ Oder: „Ein Pfahl wird glühend gemacht und drauf gepocht.“ „Er macht Eisen.“ Vom Seiler: „Er zieht Stricke aus Haaren.“ Vom Jäger: „Er schießt Hasen, Vögel kann er nicht schießen, die fliegen fort.“ Auf die Nebenfrage, um die Vorstellung Dorf klar zu stellen: „Was ist denn auf dem Dorfe?“ erfolgt als Antwort: „Da trinken se Bier.“ Von der Wassermühle hat einer folgende offenbar auf Überlegung beruhende Vorstellung: „Sie machen's Wasser, und dann treiben sie's fort.“ Das Johann-Friedrich-Denkmal hat verschiedene Beurteilungen gefunden; einer sagt: auf dem Markt das ist der Kaiser, ein anderer: auf dem Markt steht ein Mann mit dem Säbel, ein dritter: auf dem Markt ist ein großer Turm aus Kalk.

Eine reiche Fülle origineller Antworten wird jeder zu hören bekommen, der die Analyse eingehend anstellt. Der Hauptwert der Analyse liegt also auf statistischem und psychologischem Gebiete. In zweiter Linie erst leistet sie etwas für die Kenntnis der Individualität des Kindes. Und hier leistet sie meines Erachtens zu wenig. Ich schätze das Wenige durchaus nicht gering: der Lehrer kommt schnell in den Besitz einer gewissen Kenntnis, er kommt auch gleich von Anfang an in intimen Verkehr mit jedem Kinde: es bleibt das nicht dem Zufall überlassen. Das Kind wird zutraulich, und das ist für den Übergang aus der Familie in die Schule von großem Wert.

2. Unzulänglichkeit der Analyse. Die Hartmannsche Analyse ist unzulänglich, was Gefühls- und Willensleben angeht. Selbst auf dem intellektuellen Gebiete ist sie nicht durchaus ausreichend, denn es fehlt bei Hartmann ein zwingendes Prinzip für die Aufstellung der Fragen; es dürfte doch kein wesentlicher Vorstellungskomplex unberücksichtigt bleiben. Zur Psyche gehören aber nicht nur die Vorstellungen. Die kindliche Seele im 6. Jahre ist nicht nur eine tabula rasa, was die Vorstellungen anlangt, sondern das Kind hat infolge dessen auch auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens eine Entwicklung hinter sich, die wir bei der Aufnahme nicht einfach ignorieren dürfen. Die bisher vorgenommene Analyse war einseitig intellektualistisch. Welche Gefühle aber darf der Erzieher im Unterricht voraussetzen, an die er anknüpfen kann? Ist das Kind teilnehmend oder schadenfroh, ist es mehr heiter oder mehr traurig gestimmt? Wie stark sind seine Willensregungen? Bleibt es gern lange bei einer Sache? Wir wollen doch den gesamten Geisteszustand des Kindes kennen lernen, wenn es uns übergeben wird. Der Vorwurf, daß in der Herbartischen Pädagogik die intellektualistische Seite zu sehr berücksichtigt wird, ist oft erhoben. So erkennt Dilthey\*) zwar die durch Herbart

\*) Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft, Sitzungsber. der Berl. Ak. der Wissensch. 1888, XXXV, S. 810.

geschaffene Reform der Psychologie an, zu der er durch Pestalozzis pädagogische Erfahrungen gekommen sei, aber er vermifst noch die strengere wissenschaftliche Behandlung einiger für die Pädagogik unentbehrlicher Partien, wie der Lehre von den Gefühlen und dem Willen. „Innerhalb der Lehre von der Intelligenz war zuerst die psychologische Analysis gelungen. Dagegen ist die Psychologie dieser Schule nicht im stande gewesen, die Einzelvorgänge, die in der Erziehung von Gefühl und Wille zusammenwirken, in befriedigender Weise analytisch darzustellen.“\*) Das wird ohne weiteres zuzugeben sein, daß das Vorstellungsleben seit Herbart als der klarste Teil der psychischen Thätigkeit erscheint, viel dunkler ist die Theorie der Gefühle. Aber hat denn das Geforderte irgend eine andere philosophische Pädagogik geleistet? Schon die verschiedene Definition des Gefühls bei den einzelnen Psychologen ist ein Beweis für die Schwierigkeit. Wenn Herbart das Gefühl als das Bewußtwerden der Spannung zwischen Vorstellung und Vor-gestelltem definiert, so erscheinen die Gefühle nur als ein Accidenz der Vorstellungen. Es tritt bei ihm vielleicht nicht genug jenes unerklärbare Etwas hervor, jener passive Seelenzustand, der uns als eine Art Befinden unsers Innern bewußt wird.

Wie sehr wir infolge noch nicht gesicherter Resultate in der Psychologie auch in der Pädagogik noch im Dunklen tappen, zeigt uns die Litteratur der Didaktik. Wo es sich um bestimmte Angabe der Erzeugung von Gefühlen handelt, ihre Dauer, ihre Qualität, ihre Energie, da läßt uns bis jetzt die Didaktik im Stich, da heißt es ignoramus. Herbart streift diese Fragen, z. B. wenn er eine solche das Gefühls-

---

\*) So spricht sich auch O. Fricke (Ges. Abhdlgn. I, 300 Anm.) aus: „Nicht ganz ohne Grund wird ihr (der Herbartschen Schule) vorgeworfen, daß, wie Herbart selbst, auch sie dem Anbau des Gedankenkreises eine zu große Macht einräume, ein genügendes Verständnis für die geheimnisvoll sich entwickelnden transcendenten Mächte nicht immer besitze, und damit vielleicht mehr unbewußt als bewußt einer Art rationalistischen Anschauungsweise das Wort rede.“

leben in der Didaktik berührende Äußerung thut:\*) „Es ist nötig, daß der Unterricht in der Geschichte und überhaupt wohl in der Erzählung diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt.“ Aber was ist uns bekannt von dem Aufkeimen der ästhetischen Gefühle aus dem Sinnlichen heraus? Warum entwickelt sich das Naturgefühl d. h. das ästhetische Wohlgefallen an der Schönheit der Natur so spät beim Kinde? Wir wissen nicht, ob wir mit Bestimmtheit darauf rechnen können, daß sich im Kinde beim Anhören der Erzählung von den schmerzlichen Gefühlen der Mutter Jesu unter dem Kreuze auch ein wehmütiges, ein sympathisches Gefühl erzeugt. Die Physiognomik giebt uns bisweilen darüber Aufschluß.\*\*) Auch diese hat es aber noch nicht zu wissenschaftlicher Exaktheit gebracht (Volkmann, Lehrb. d. Psych. I., 205), d. h. sie vermag noch nicht den Kausalnexus zwischen den einzelnen habituell gewordenen Eigentümlichkeiten des Seelenlebens und dem äußern Habitus in seinen Einzelheiten nachzuweisen. Das müßte die Physiologie erst noch leisten. Aber wie selten kommt es in der Schule zu so lebhaftem Gefühlsausdruck, daß er dem Erzieher unzweifelhaft klar erkennbar ist. Wir unterdrücken vielleicht zu sehr im Interesse der Regierung die Gefühlsäußerungen der Kinder (ah! oh! u. s. w.), manche freilich lassen sich nicht verhindern, z. B. das Erröten aus Schamgefühl. Die Beweglichkeit, der Ungestüm, die Unruhe mancher nach der Gefühlsseite hin stark veranlagter Kinder machen uns genug zu schaffen. Wenn der Ingrimms sich im Knaben regt, der mit Heinrich IV. vor Canossa wartet, und ich ihn die Fäuste ballen sehe und seine Stirne runzeln, dann habe ich den vollgiltigen Beweis

---

\*) Päd. Schr. ed. Willm. II, 552.

\*\*) Darwin hat ein Buch geschrieben: „Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Menschen und Tieren“, übersetzt von Carus 1872. Er hat gerade das wechselnde Muskel- und Mienenspiel zum Ausgangspunkt seines Versuches genommen, den in den äußeren Körperbewegungen sich manifestierenden Ausdruck der inneren Gemütsbewegungen auf gewisse Prinzipien zurückzuführen.

dafür, daß sich die Gefühle in ihm regen, die mein Unterricht bezweckte. Alle starken Gefühle sind von Bewegungen begleitet als unmittelbarer Ausdruck des Gefühls selbst, das sich in diesen Bewegungen Luft machen muß. Aber zu solch unwillkürlichem Ausdruck können wir nur in den allerwenigsten Fällen und nur in der stärksten Beeinflussung unsere Zöglinge veranlassen. — Zur Aussprache kommen Gefühle in der ethischen Vertiefung, aber es bietet uns die Aussprache eben noch nicht die Gewähr für das wirkliche Vorhandensein der Gefühle. Auch darüber, wieweit die Übertragung des Gefühls abhängig ist von dem Gefühlston des Erziehers, wissen wir nichts. Der Lehrer muß mit innerer Beteiligung erzählen. \*) „Vor allem kommt es auf den Ton an, in dem gesprochen wird: c'est le ton, qui fait la musique. Er macht die Rede warm oder kalt, durch ihn dringt das Gesprochene zu Herzen, wenn man aus ihm herausfühlt, daß es vom Herzen kommt; er thut weh und verschärft oder er legt Balsam auf eine harte Rede, er moduliert und modifiziert den Inhalt, er giebt den Schlüssel zu dem tieferen und intimeren Verständnis und zeigt an, wie etwas gemeint ist. Davon hängt schließlic alles „gute“ Erzählen ab: wer uns interessieren will, muß mit unseren Gefühlen rechnen und sie zu erregen suchen, muß darnach die Thatsachen auswählen und gruppieren, modeln und umdeuten.“ \*\*) Hier kann man hinzufügen: ganz besonders der Gesinnungsunterricht ist abhängig von dem Gefühlston; fehlt hier die innere Anteilnahme des Erziehers, dann wird der Erfolg nur ein geringer sein. \*\*\*) Aber nicht alle Menschen

---

\*) Besonders bei den Kleinen muß man die Farben stark auftragen, vgl. Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht, mit einem Vorwort von Prof. Hildebrand.

\*\*) Ziegler, Das Gefühl, Eine psychologische Untersuchung. Stuttgart, Göschen, 1893, S. 233.

\*\*\*) Frick, Ges. Aufsätze I, 576 Anm. 2, Halle, Waisenhaus, 1893, giebt hierzu ein korrektes Beispiel, wie wichtig die Erzeugung der Stimmung für den eigentlichen Bildungs-Zuwachs ethischen Gehalts ist. Nicht wechseln darf man hiermit die bloße Gefühls- und Affekterregung, die ohne erziehenden Einfluss ist (Ziller, Allg. Päd. § 19. S. 177. 3. Aufl.)

haben bei denselben Erzeugnissen gleiche Gemütsbewegungen, hier giebt es individuelle Unterschiede, die auf dem Urphänomen des Temperaments beruhen. Man denke vor allem an die Übertragung religiöser Gefühle: welche Rätsel liegen da noch? Denn es handelt sich hier nicht um religiöse Vorstellungen allein, sondern um Gefühle (Schleiermacher, Grabs, Deutsche Bl. 1893 Nr. 40). Eine Vorstellung können wir mit Bestimmtheit erzeugen, ein Gefühl nicht. Ob freilich die Psychologie überhaupt dahin kommen wird, in ähnlicher Weise, wie die Vorstellungswelt, auch die Gefühlswelt in einer für die Pädagogik anwendbaren Theorie darzustellen, ist zweifelhaft. Dilthey behauptet aber, daß in der Funktion der Gefühle die Rätsel liegen, von deren Auflösung der Einblick in den teleologischen Zusammenhang unseres Seelenlebens einmal zu erwarten ist. Eine Lehre erwächst uns aus allen diesen Betrachtungen: Aufgabe des Erziehers ist es, noch viel mehr als bisher auf die feineren Regungen des Gefühls zu achten, sie in den Kreis unserer erzieherischen Maßnahmen zu ziehen und ihre Analyse zu fördern.\*)

---

\*) Ziegler a. a. O. S. 325. Von der Physiologie erhofft Ziegler keine Fortschritte, weil sich das Gefühl der naturwissenschaftlichen Methode gegenüber am wenigsten zugänglich erweist. Er wünscht vor allem noch eine rein psychologische Beschreibung, eine Analyse, Interpretation und Theorie des Gefühlslebens im Ganzen. Anfänge liegen nach ihm vor in folgenden Schriften:

Ziegler, Sittliches Sein und Werden. 2. Aufl., Straßburg, 1890.

Max Diez, Theorie des Gefühls zur Begründung der Ästhetik.

Ritter v. Feldegg, Das Gefühl als Fundament der Weltordnung.

Adolf Horwicz, Psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage. Ein Versuch zur Neubegründung der Seelenlehre. I, 1872. II, 1. 1875. II, 2. 1878.

Dr. Eugen Kröner, Das körperliche Gefühl. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des Geistes. 1887.

Alfred Lehmann, Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. Eine experimentelle und analytische Untersuchung über die Natur und das Auftreten der Gefühlszustände, nebst einem Beitrag zu dieser Systematik (übersetzt von Bendixen), Leipzig 1892.

Chr. v. Ehrenfels, Über Fühlen und Wollen, eine psychologische Studie, 1887.

In nicht viel günstigerer Lage stehen wir den Willensregungen gegenüber, weil in der vorwiegend rezeptiven Art unseres Unterrichts den Zöglingen zu wenig Gelegenheit zum Handeln und uns zu wenig Gelegenheit zum Beobachten des Willenslebens gegeben ist. Zwar haben wir einen kleinen Ersatz in dem sogenannten phantasierten Handeln der fünften Stufe, aber wie wenig ist das gegenüber der Wichtigkeit des Willenslebens, und auch hier, wie wenig gewährleistet uns die Aussprache das wirkliche Vorhandensein der Willensregung. Trieb, Neigung, Hang, Begierde, Leidenschaft: soviel Worte, soviel Probleme für die Erziehung. Und doch liegt hier die Krönung der erziehlichen Beeinflussung. Denn aus den einzelnen Willensakten setzt sich der Charakter zusammen, er entwickelt sich aus jenen, er ist nicht von vornherein eine konstante GröÙe (Schopenhauer). Früher haben wir nach den und den Motiven diesen Beschluß gefaßt, nach 10 Jahren handeln wir unter denselben Motiven ganz anders. Es ist nach der uns zur Überzeugung gewordenen Psychologie ohne weiteres zuzugeben, daß, wie ohne Vorstellungen keine Gefühle, so auch keine Willensregungen sind: das Wollen wurzelt in den Gedankenmassen. Aber die Umsetzung, das Hineingeraten der Vorstellungen in den Zustand des Wollens ist uns ein Rätsel. Wir haben keine Garantie für dieses Übergehen in die Sphäre des Interesse, für die Bildung von Maximen. Wenn wir eine vollendete Psychologie hätten, würden wir für jedes Wollen die genaue Ursache, die Motive, angeben können: und dann könnten wir sagen, gleichartige Motive rufen gleichartige Handlungen hervor. Dann gäbe es freilich keine Schranken der erziehlichen Einwirkung mehr: dann brähe das wahrhaft goldne Zeitalter für die Erzieher an.

Ob die Wissenschaft der Psychologie je diese Höhe erreichen wird, sei dahingestellt: es ist ein Ideal; Ideale werden aber aufgestellt, um sich ihnen zu nähern. Ein Ideal ist es, daß wir eine Psychologie haben werden, die uns genau die Entwicklung des Seelenlebens aufzeigt, wie die beständige Zunahme von Erfahrungselementen sich vollzieht, die Einübung der elementaren Prozesse, durch welche diese

Elemente in Beziehung treten, Entstehung eines Verhältnisses der Wirklichkeit aus ihnen, nun aber zugleich, da wir auf diese Bilder der Objekte in Gefühlen und Trieben reagieren, Ausbildung dieser elementaren Regungen, inhaltliche Verknüpfung derselben zu einer Einheit des Gemüts und Charakters und zunehmende Übung der von hier ausgehenden Willenshandlungen. — Mit dem bloßen Anerkennen des Unerreichbaren kommen wir nicht weiter, sondern nur dadurch, daß wir weiter die Kinderseele studieren in allen ihren Zuständen, auch dann des Fühlens und Wollens. Wie auch Dilthey (a. a. O. 817) sagt: Es bedarf der geduldigsten psychologischen Analyse, den Thatbestand so weit darstellbar zu machen, daß der Erzieher den Zusammenhang in der Kindernatur nach seinen Bestandteilen und Gesetzen erfassen kann; zumal alle Frauen-erziehung hat gerade hier ihren Mittelpunkt; in diesen Zügen, welche das Naturell ausmachen, und aus denen der Charakter sich bilden soll.

Hierzu müßte uns nun auch die Hartmannsche psychologische Analyse eine Handhabe bieten. Bis jetzt that sie es nicht. Sie könnte es aber vielleicht, wenn man die den Kindern gestellten Fragen auch auf die Gebiete des Fühlens und Wollens ausdehnte? Mit dem Abfragen hat es hier nun seine Schwierigkeiten. Man könnte sich ja allenfalls eine Frage denken: Wie verträgst du dich mit deinen Geschwistern? Die Antwort würde aber nur einen sehr problematischen Wert haben, da hier von einem 6jährigen Kinde die Selbstbeurteilung noch nicht angenommen werden kann. Oder: hast du Angst, wenn du im Finstern schlafen mußt? (Angstgefühl.) Stampfst du mit dem Fufse, wenn dir etwas nicht erlaubt wird? u. s. w. Schon diese einfachen Beispiele zeigen, wie unmöglich die Ausdehnung der Analyse in dieser Richtung ist. Wieviel mehr noch wird sich dies herausstellen, wenn es sich um Feststellung des Vorhandenseins des religiösen Gefühls handelt, um Klarstellung, ob sich schon Ansätze zu einem Verhältnis mit Gott zeigen? Gewiß beten z. B. die Kinder, weil andere sie es so lehren, lange bevor sie selbst religiös empfinden. Durch direktes Ausfragen werden

wir zu keiner wesentlichen Kenntnis des Gefühlslebens kommen. Dieses ist überhaupt beim Kinde durchaus nicht in der Weise ausgebildet, wie beim Erwachsenen. Bei jenem haften schwere Familienergebnisse sehr wenig: das Kind weint, wenn die Mutter weint. Selbst wenn der Vater stirbt, so wird das Kind, da es ja die Größe des Verlustes nicht fassen kann (es fehlen die nötigen Vorstellungen!), nicht nachhaltigen tieferen Gefühlsregungen sich hingeben. Gibt es nun keinen Weg, das Gefühlsleben zu erforschen, wenigstens Anhaltspunkte zu finden? Könnte man nicht, wie es thatsächlich vorgeschlagen worden ist, zur Phrenologie seine Zuflucht nehmen? Es klingt so ungeheuer einfach, was der Spiritualist Cyriax\*) vorschlägt. Er wünscht, daß auch den Lehrern mindestens oberflächlich eine Kenntnis der Phrenologie beigebracht würde, so daß sie sofort beim Eintritt neuer Schüler sich ein Urteil über die Eigenschaften und Fähigkeiten, sowie den Charakter(!) der Kinder verschaffen könnten, womit sie sich viele Täuschungen und irrige Beurteilung, sowie den Kindern viel Angst und Gefühl ungerechter Behandlung ersparen könnten. Daß bei einer Schülerzahl von 40—60 Kindern der Lehrer nicht viel Zeit darauf verwenden kann, die Individualität jedes einzelnen Kindes zu studieren, ist selbstverständlich, und muß man sich nur wundern, daß bei den gegebenen Verhältnissen nicht noch viel mehr Irrtümer und Fehler in der Beurteilung der Kinder vorkommen. Die Phrenologie, praktische Seelenlehre, fälschlich Schädellehre genannt, befähigt einen jeden, innerhalb fünf Minuten sich ein besseres und richtigeres Bild von den geistigen Fähigkeiten, seelischen Eigenschaften, Charakter und Temperament eines Kindes zu verschaffen, als ein Lehrer sich durch halbjährigen Verkehr erworben hat. Ein einziger Blick genügt, um das Temperament des Kindes kennen zu lernen, ein Griff mit der Hand zeigt ganz positiv, ob die niedern

---

\*) Gr. Bernh. Cyriax, früher Professor der Medizin in Cleveland-Ohio, Über Erziehung, Beherzigenswerte Mahnworte an Eltern, Lehrer und Erzieher, Leipzig 1891. (S. 15.)

(animalischen) Triebe und Leidenschaften vorherrschen und dominieren oder ob dieselben durch die moralischen und familiären Organe, sowie ideale Beanlagung gemässigt, ja kontrolliert werden können. Hat man sich so — gewissermaßen im Handumdrehen — mit dem Charakter des Kindes bekannt gemacht, so genügt eine rasche Untersuchung, um festzustellen, ob Auffassungsvermögen mit dem Urteilsvermögen gleichmässig entwickelt ist, und will man dann noch weitergehen, so kann man sofort feststellen, ob und in welcher Weise das Kind empfänglich ist für die Anfangsgründe allgemeiner Belehrung u. s. w.

Cyriax giebt auch ein Beispiel für zwei Knaben, der eine sanguinisch (blond), der andere melancholisch, biliös nach dem phrenologischen Befund. Er verlangt also bei der Aufnahme in die Schule eine phrenologische Untersuchung. Man könnte nun einfach sagen, die Phrenologie ist eine abgethane Wissenschaft, nur auf Jahrmärkten glaubt man noch an die Aussprüche der Phrenologin in der Bude. Doch so liegt die Sache nach der neueren Naturwissenschaft nicht mehr: zwar jene Phrenologie Galls ist wissenschaftlich überwunden, aber eine andere Auffassung macht sich in der physiologischen Psychologie, die mit naturwissenschaftlichen Methoden so tief als möglich in das menschliche Seelenleben eindringen will, geltend. Häckel\*) sagt: „Die neuere Physiologie hat schon grossenteils die Lokalisation der einzelnen Geistesthätigkeiten, ihre Abhängigkeit von bestimmten Gehirnteilen nachgewiesen, die Psychiatrie hat gezeigt, dass jene psychischen Prozesse gestört oder vernichtet werden, wenn diese Gehirnteile erkranken oder entarten.“\*\*) Stehen nun diese neueren Untersuchungen auf festerem Boden als jene Phrenologie, und ist auch jedes kleinste Ergebnis angesichts der Schwierigkeit der Sache

---

\*) Ernst Häckel, *Monismus*, Vortrag, in Altenburg gehalten 1892. S. 26.

\*\*) Dem Physiologen H. Munk ist es geglückt, die als Sehphäre bezeichnete Partie des Hinterhauptlappens als die einzige Stelle darzuthun, in welcher die Gesichtseindrücke zu Gesichtsvorstellungen verarbeitet werden. Wenn diese Stelle gereizt wird, treten Augenbewegungen ein.

ein Triumph, so werden doch ihre Ergebnisse für die äußerlich vorzunehmende Untersuchung der Schädelbildung vielleicht nur geringen oder gar keinen Nutzen für die Analyse des Kindes bringen. Nach dem jetzigen Stande der Physiologie sind sie noch nicht zu verwerten. Wir werden für die geistigen Funktionen immer wieder auf die Beobachtung ihrer Äußerungen in Sprache und Mimik hingewiesen.

Es könnte nun vorgeschlagen werden, die Kinder in Situationen zu bringen, in denen sie zu Gefühlsäußerungen veranlaßt werden. Man könnte daran denken, das Verhältnis des Kindes zum Tier zu benutzen, um die Existenz und Intensität der sympathetischen Gefühle festzustellen: denn die größte Zuneigung des Kindes gehört dem Tier. Auch das Verhältnis zu den Pflanzen gäbe Anlaß, solche Beobachtungen anzustellen. Man würde den Kindern kleine Geschichten erzählen. Aus praktischen Rücksichten kann von alledem nicht die Rede sein. Diese Analyse ist vor allem in dem Gesinnungs-Unterrichte des ersten Jahres vorzunehmen: freilich heißt es da sehr aufpassen, es wird nicht leicht sein, zu einigermaßen klaren Ergebnissen zu kommen. Das Gefühlsleben ändert sich auch nicht so schnell, wie der Vorstellungskreis, dessen tägliche Zunahme außer Frage steht. Die psychologische Analyse soll auch nur die Eingangspforte sein für die Kenntnis der Kindesnatur. Die absichtliche Analyse wird abgelöst durch die dem Unterricht immanente Analyse. Die absichtlichen Veranstaltungen sind nur die erste Handhabe und werden dann durch den Unterricht und den weiteren außerunterrichtlichen Verkehr ersetzt. Auch das Willensleben (hierher gehört auch das „Handeln“) ist in der Hartmannschen psychologischen Analyse nicht festzustellen: wir können das Kind nicht andauernd genug beobachten, wir können aber auch nicht durch Fragen, an das Kind gerichtet, irgend etwas feststellen. Es handelt sich zum Teil um Fehler des Kindes: wir erfahren nicht vom Kinde selbst, ob es zerstörungssüchtig, ob es ausdauernd ist, ob es Sammeltrieb zeigt. Die Intensität des Willens, der Stärkegrad der Affekte, die Entschlußfähigkeit und das Schwanken im Entschließen, die

Stärke der sinnlichen Begierden, Zeichen von Selbstbeherrschung, schnelles Fassen von Entschlüssen und ebenso schnelles Fallenlassen, auf alles dies muß unsere Beobachtung gerichtet sein.

Prof. Rein verlangt von der Analyse, durch die der Erzieher den geistigen Besitzstand des Kindes bei dem Eintritt in die Schule feststellen soll, folgende Leistungen:\*)

1. Körperliche Beschaffenheit des Kindes, insoweit dieselbe das Geistesleben beeinflussen kann.
2. Außerschulische, besonders häusliche Verhältnisse.
3. Geistige Befähigung und Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern.
4. Individuelle Gefühls- und Willensäußerungen des Kindes in und außer der Schule.

Das kann die Hartmannsche Analyse in der bis jetzt vorliegenden Form nicht leisten, insbesondere nicht, was das Gefühls- und Willensleben angeht.

3. Unzulänglichkeit auch der Beobachtung des Lehrers im 1. Schuljahre. Nun könnte man sagen: der Hartmannschen intellektuell gerichteten Analyse tritt ergänzend zur Seite die Summe der Erfahrungen, die der Lehrer auf Grund seines Unterrichts und seines Verkehrs erworben hat; aus beiden ergibt sich ihm am Schlusse des 1. Schuljahres ein erstes Individualitätsbild, das die Grundlage für die Beobachtungen während der weiteren Erziehung bildet. Diese Ergänzung ist gewiß nicht zu unterschätzen, aber auch hier stehen eine Reihe von Faktoren hindernd entgegen, die die erstrebte möglichst genaue Kenntnis des Kindes nicht erreichen lassen. Erstens hat der Lehrer eine ganze Reihe Individuen vor sich. Die Zahl der Schüler steht im umgekehrten Verhältnis zur Intensität der Individualitätskenntnis. Die Stundenzahl ist gering, die Stoffpensen sind meist zu groß, sie gewähren nicht Zeit für das liebevolle Eingehen auf die Äußerungen des Kindes. Wohl jeder Lehrer hat die Beobachtung gemacht, daß die Urteile, die er am

---

\*) Rein, 1. Schuljahr, 5. Aufl. S. 31.

Schlüsse des Sommersemesters über die Incipienten aufgestellt hat, sich späterhin als falsch erwiesen haben: Es ist Thatsache, daß eine falsche Behandlung im 1. Schuljahr bisweilen dem ganzen Charakter eine falsche Richtung giebt. Eine häufig beobachtete Erscheinung ist, daß geistig außerordentlich lebendige Kinder während des 1. Schuljahres mundtot werden; sie sind nicht wiederzuerkennen, zu Hause waren sie sprechmunter. Es ist da irgend etwas versehen bei dem Übergang ins schulische Leben, die Kinder werden den auf ihnen lastenden Druck nicht wieder los. Wo liegt der Fehler? Es ist ungeheuer schwer, das so sehr noch im Fluß befindliche geistige Leben des Kindes richtig zu begreifen, zu führen und zu behandeln. Und gerade hier am Anfang kommt es so sehr darauf an, daß keine Mißgriffe gemacht werden. Die Beobachtung des Lehrers ist unbedingt unzulänglich wie die Hartmannsche Analyse.

4. Wichtigkeit der Benutzung des elterlichen Erfahrungskapitals. Unser Schema für das von jedem Schüler zu entwerfende Individualitätsbild (Seminarordnung § 85) fordert genaue Angaben über 1. Die häuslichen Verhältnisse. 2. Das Alter und die Vorbildung (!). 3. Die äußere Erscheinung (Körperbau, gesundheitlicher Zustand, Haltung und Blick, Ordnung in Kleidung und Schulsachen). 4. Entwicklung nach der Seite des Intellekts (Fähigkeiten, Teilnahme an dem Unterricht, häusliche Arbeiten, Lieblingsbeschäftigungen und Neigungen). 5. Äußerungen des Gefühlslebens (intellektuelle, moralische, ästhetische, religiöse Gefühle. Umgang mit Hausgenossen, Lehrern und Mitschülern). 6. Vorschläge zur Abhilfe von Mängeln auf den Gebieten der Regierung, des Unterrichts, der Zucht.

Für alle diese Punkte wäre nun von großer Wichtigkeit, ein bis jetzt ganz unbenutztes Kapital zu verwerten, das Kapital der elterlichen Erfahrung des intensiven Zusammenlebens während der ersten sechs Jahre und weiterhin während der Schuljahre. Was weiß der Lehrer jetzt meist von alledem, was das Kind in den sechs Jahren vor der Schulzeit erlebt und erlitten, erfahren und gelernt? Weil man nur durch die Be-

obachtung einzelner Züge hier weiter kommen kann, „darum“, sagt Ziller in der allgemeinen Pädagogik (3. Aufl. 1892, S. 95) „ist auch die Verbindung der Schule mit dem Hause so wichtig und jede Erinnerung, jeder Wink von demselben ist der Schule so wertvoll; denn dem Hause ist der Geisteszustand der Seinigen immer am durchsichtigsten.“ Dieser Satz hat fast axiomatischen Charakter: hier scheiden sich die Geister, hier Erziehungsschule, dort Lernschule. Soll eine direkte Einwirkung auf dem Gebiete der Zucht möglich sein, so muß eine möglichst genaue Kenntnis der Kindesnatur im allgemeinen und der des betreffenden Kindes im besonderen vorangehen. Deshalb sind alle Veranstaltungen, die das Erfahrungskapital der Eltern für die Schule nutzbar machen, mit aller Freude zu begrüßen. So vor allem jetzt die vielfach eingeführten Elternabende.

Man überlege nur, Tag für Tag hat das Kind in der Sphäre des elterlichen Hauses gelebt, in allen Wechselfällen des Lebens waren es die Eltern, an die sich das Kind wandte, die es beeinflussten. Von den ersten Lebensäußerungen an der Mutterbrust bis zur Schulaufnahme waren sie der Mittelpunkt des häuslichen Lebens, sie waren der Sonnenschein, der den häuslichen Himmel hell erstrahlen liefs, sie brachten durch Kranksein und durch die ersten Anzeichen sittlicher Verderbnis die schwarzen Wolken, die das Herz der Mutter verdüsterten. „Die Familie behält ihre durch nichts zu erschütternde Bedeutung durch ihren Einfluß auf die Individualität,\*)

---

\*) Herbart: „Vielmehr, sobald die Seele mit dem Leibe zusammen ist (was schon vor der Geburt stattfinden muß, da der Mensch als ganzer zur Welt kommt), muß auch ein Geschehen in seiner Seele anfangen. Schon im Mutterleibe erzeugen sich daher wenn auch noch so dunkle Vorstellungen, Gefühle, Begierden, schon da fängt die Individualität des ganzen Menschen an Leib und Seele an sich zu bilden.“

2. Artikel der Augsburger Konfession: „Der natürliche Mensch wird mit der Konkupiscenz geboren.“ Häckel: „Wir wissen jetzt, daß das Wesen der Befruchtung ausschließlich in der Kopulation oder Verschmelzung von zwei mikroskopischen Zellen besteht, der weiblichen Eizelle und der männlichen Spermazelle. Das Moment, in welchem die Kerne dieser beiden Geschlechtszellen verschmelzen, bezeichnet haarscharf

die ja zuletzt auch über den Gesamterfolg der Erziehung entscheidet;“ diese centrale Stellung weist Ziller der Familie innerhalb der Erziehungsfaktoren zu. Ja, werden manche sagen, auf die Familie wird so schon zuviel Rücksicht genommen, sie erfahren das Nötige, wir Lehrer teilen ihnen schon mit, was sie von den Vorzügen und Mängeln, von den Fort- und Rückschritten ihrer Angehörigen erfahren müssen. Censur und Versetzung sind die Brücken, die zum Hause hinüberführen. Auch die Schularbeiten sind ein Arm, mit dem die Schule fortwährend in das Haus hineinreicht: es ist hier stets den Eltern Gelegenheit geboten, einen Blick in das Unterrichtsgetriebe zu werfen. Ganz schön, aber der Weg auf diesen Brücken führt jetzt meist nur von der Schule nach der Familie, nicht umgekehrt! Wir brauchen die Eltern zum Gelingen unserer Erziehung, niemand kennt das Kind besser als sie. Die pädagogische Diagnose muß gestellt werden, das ist eine nicht zu umgehende Forderung. Um sie einigermaßen richtig zu stellen, dazu bedürfen wir der Eltern.

Wieviel unverstandene Kindeseseelen giebt es nicht? Wie viele Lehrer mögen es selbst schon empfunden haben, das hemmende Gefühl der Ratlosigkeit gegenüber manchem Kinde, dessen seltenes fast unnatürliches Gebaren ihnen Rätsel über Rätsel aufgab, zu dessen Herzen sie weder durch Milde, noch durch Strenge den Schlüssel finden konnten!

Mit Hilfe des elterlicheu Erfahrungskapitals würde ihnen manches aufgeklärt werden. Um nur auf eins hinzuweisen: sehr oft wird der schädliche Zusammenhang zwischen körperlichen Krankheiten und Charakterfehlern total vom Lehrer verkannt, weil er von jenen keine Ahnung hat. Der Lehrer muß wissen,\*) ob der ihm anvertraute Schüler schwächlichen oder kräftigen Körpers, ob sein Nervensystem normal ist, ob

---

den Augenblick, in welchem das neue menschliche Individuum entsteht. Die neugebildete Stammzelle (oder befruchtete Eizelle) enthält potentiell — in der Anlage — alle die körperlichen und geistigen Eigenschaften, welche das Kind von beiden Eltern erbt.“

\*) Armströff, Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugendz. 3. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne, 1888.

seine Augen, sein Gehör etc. gesund sind. \*) Viele Fehler, die man sich als rein seelisch vorzustellen gewöhnt hat, darauf macht Scholz aufmerksam, entspringen aus dem Übergewicht körperlich-krankhafter Zustände auf seelische Vorgänge. So ist Unaufmerksamkeit, bekanntlich eine der am häufigsten beklagten und am störendsten empfundenen Unarten manches Schulkindes, oft nur die natürliche Folge einer bisher übersehenen Schwerhörigkeit. Trägheit ist bisweilen nur Hirnmüdigkeit, hervorgerufen entweder als Nachwirkung längerer Krankheiten oder durch ungenügende Ernährung des Gehirns. Verdrossenes mürrisches Wesen oder äußerlich unmotivierte Ängstlichkeit und Schreckhaftigkeit tritt auf als Vorbote schwerer Gehirnentzündungen. Die unreinlichen Gewohnheiten mancher kleiner Kinder sind immer lähmungsartige Zustände der betreffenden Organe. Begriffsstutzigkeit und mangelnde Fassungskraft hat man in letzter Zeit als Begleiterscheinungen gewisser Nasenkrankheiten erkannt: jene schwinden, wenn diese beseitigt sind. \*\*) Wenn auf diesem Gebiete die Eltern auch nicht allein Autoritäten sind, sie vielmehr von der ärztlichen Begutachtung abhängig sind, so ist es doch unbestritten, daß auf geistigem Gebiete die Erfahrung der Eltern außerordentlich wertvoll ist resp. sein kann. Die ersten sechs Lebensjahre umschließen eine Unsumme von psychischen Thatsachen im Leben des Kindes. Die Eltern konnten beobachten, wie das Kind allmählich Besitz nahm von der es umgebenden Welt, wie sein Vorstellungsleben an Tiefe und Umfang zunahm, wie es sich

---

\*) Die Zeitschrift Science Illustrée veröffentlicht eine Statistik des Dr. Bérillon, der sich in letzter Zeit vielfach mit der bei Kindern häufig vorkommenden Sucht, die Nägel zu kauen, beschäftigt hat. Nach Bérillon (neueste Broschüre über Onychophagie) ist diese besonders in Paris herrschende Gewohnheit ein Zeichen der Entartung. Unter 265 darauf hin untersuchten Schülern einer Pariser Kommunalsschule fanden sich 63 solche „Nager“.

\*\*) So jener Professor, der auf der Heidelberger Ärzteversammlung berichtete, wie er selbst bis in sein erstes Universitätssemester hinein „schwer von Begriffen“ gewesen, dann aber nach Beseitigung eines Nasenpolypen ein ganz anderer Mensch, leichtester Fassungsgabe, geworden sei.

in Handlungen umsetzte, besonders in seinen Spielen, (Ein Kind, das nicht spielt, ist geistig und körperlich krank!) wie die Vorstellungen auf den Sprechmechanismus übertragen wurden, wann zuerst Spuren von Gemütsbewegungen sich zeigten.

5. Die Analyse des geistigen Besitzstandes der ersten sechs Lebensjahre in der pädagogischen Theorie. Auf die Wichtigkeit der ersten sechs Lebensjahre ist theoretisch oft genug hingewiesen, und zwar wird eine Analyse des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens vorgenommen. Sie ist seitens der Pädagogik nicht ignoriert worden, nur auf die Praxis haben die theoretischen Erwägungen wenig oder gar keinen wahrnehmbaren Einfluß ausgeübt. Ein Gang durch diese Litteratur lehrt dies. Diese Bücher repräsentieren einen Teil des elterlichen Erfahrungskapitals, sie sind als Niederschlag desselben anzusehen. Es sind keine theoretischen Konstruktionen, sondern von den Verfassern als Familienvätern an ihren eigenen und fremden Kindern gemachte Beobachtungen. Freilich ist dies nur ein kleiner Teil, doch müssen wir auch diesen Kapitalanteil nutzbar machen.

Grundlegend ist die „Mutterschule“\*) von Comenius. Die Frage wird bei ihm schon und in der Folge meist auch so gewendet, was muß die Erziehung der Eltern bis zum 6. Jahre leisten, damit die Kinder schulfähig werden? „Also geben wir itzt das Informatorium der Mutter Schul ans licht, daraus die Eltern und Vormünde, wie die liebe kleine Jugend von Mutterleybe an recht zu ziehen, und zu weiterer Schulzucht recht zubereyten sey, vernehmen können.“ Was kann die Schule von dem eintretenden Kinde verlangen? Von der Mutterschule verlangt Comenius in seiner Vierteilung aller Schulen in der Didactica magna vor allem die Ausbildung der äußeren Sinne, damit sich die Kinder gewöhnen, mit den Gegenständen auf die rechte Weise umzugehen und sie zu unterscheiden. Er zeigt zuerst den Eltern

---

\*) J. A. Comenius, Mutterschule, herausgeg. von A. Richter, Leipzig 1891. (Neudruck pädagog. Schr. VIII.)

- I. was für große und theure Clenodien Gott denen ver-  
trawet, welchen er Kinder bescheret,
- II. wozu er sie ihnen bescheret,
- III. dasz die Jugend ohne gute Auferziehung undt vbung  
kurtz umb nicht sein kan oder wolgerathen mag.

Dann folgt nach einer Anweisung zur körperlichen Pflege eine genaue Angabe alles dessen, worin die Jugend bis zum 6. Jahr geübt werden soll, es ist eine noch jetzt muster-  
giltige vorzügliche Zusammenstellung; man kann nur be-  
dauern, dasz derartige wirkliche Volksschriften unserm Volke  
so wenig bekannt sind. \*)

Die Eltern sollen zu 3 Stücken den Grund legen, zur  
Gottesfurcht, zu den Sitten, zu den guten freien Künsten.

Zuerst giebt Comenius an, was ein Kind von 6 Jahren  
von Gott begreifen könne und wissen müsse. Die Zusammen-  
stellung ist nur noch nicht elementar genug. „Es sei ein  
Gott: ein Herr über Himmel und Erden, welches alles er auch  
erschaffen habe; er sei überall gegenwärtig und sehe alles;  
von ihm komme alles gute und schöne her, was wir nur  
irgend sehen. Er habe uns und alles gemacht; er erhalte  
und versorge uns, regiere und ordne alles; er gebe den  
Frommen und Bösen die leibliche Nothdurft; doch lasse er  
es den Frommen und Gehorsamen besser gedeihen. Die  
Bösen und Ungehorsamen aber wisse er wohl zu strafen,  
und werde sie auch endlich gar umkommen lassen und in das  
höllische Feuer werfen, die Frommen hingegen zu sich im  
Himmel nehmen. Darum sei es billig, dasz man ihn fürchte,  
ihn danke, ihn lobe, preise, um alle Nothdurft allezeit anrufe,  
ihn als den allerhöchsten Vater liebe, und was er in seinen  
Geboten gebeut, fleißig thue. So weit, sage ich, kann ein  
Kind von sechs Jahren im Anfang zu der Gottseligkeit ge-  
bracht werden.“ (Der alttestamentliche Gottesbegriff wiegt vor:  
das würde mit der Idee der kulturhistorischen Stufen stimmen.)  
Diese kurze Zusammenfassung des IV. Kap. führt Comenius  
im X. Kap. weiter aus, wie man allmählich die Vor-

---

\*) Wie man sie wieder bekannt machen kann, davon weiter unten.

stellung „Gott“ im Kinde erzeugen soll: im einzelnen geht er viel zu weit, wenn er z. B. 4jährige Kinder schon das Glaubensbekenntnis und allerlei schwierige mit dogmatischen Begriffen angefüllte Gebote lernen läßt.

Was die Schule zweitens an sittlicher Gewöhnung vom 6jährigen Kinde fordern kann, ist folgendes: Mäßigkeit (im Essen und Trinken), Reinigkeit (in Kleidung), Ehrerbietung (gegen ältere Leute), Gehorsam (gegen die Eltern), Wahrheitsreden, Gerechtigkeit (d. h. nicht stehlen), Liebe und Gütthätigkeit (andern mitteilen), Arbeit (= Spiel, Beschäftigung), Stillschweigen (wenn man betet, oder wenn ältere Leute reden), Geduld (die Affekte im Zaum halten), Willfertigkeit älteren Leuten gegenüber, Höflichkeit (Grüßen, Danken, Händleingeben, sich verneigen), Ehrbarkeit (in geschlechtlichen Dingen). Wie diese sittlichen Gewöhnungen anzubahnen sind, wird im IX. Kap. ausgeführt.

Höchst interessant ist drittens die Zusammenstellung alles dessen, was zur Übung des Verstandes von den Eltern in der vorschulpflichtigen Zeit geleistet werden soll: wir finden hier schon die beste Vorarbeit zu den Bartholomäischen Fragen und der Hartmannschen Analyse: ja einiges scheint mir geradezu aus Comenius herübergenommen zu sein:

In drei Teile sind die „Künste“ eingeteilt: denn wir lernen die Dinge kennen, thun und davon reden.

Für die Erkenntnis muß geleistet werden: (kurz zusammengestellt aus Kap. VI.) Physica: Namen der Dinge: Brot, Fleisch, Wasser, Feuer, Erde, Wind, kalt, warm, Mensch, Hündlein, Kätzlein, Stein, Sand, Ton, Baum, Ast, Blume, Birne, Apfel, Kirsche, Weintraube. Die Augen sind zum Sehen, die Füßlein zum Laufen, die Händlein etwas zu wirken. (Kausalität.)

Optica: Licht, Farben, Schönheit des Firmaments, der Bäume, der Blumen. Fließendes Wasser; in den Spiegel sehen lassen; Drehen der Mühlräder (also Bewegung der Dinge!). Auch allerlei Gemälde in den Büchern.

Astronomia: Sonne, Mond, Sterne. Auf- und Niedergehen der Sonne und des Mondes. Veränderung des Mondes. Länge

der Nächte und Kürze der Tage im Winter, das Umgekehrte im Sommer.

**Geographia:** Unterscheidung von Wiege und Mutter-schofs, Stube; Küche, Kammer, Hof, Pferdestall, Garten, Haus und Umgebung. Gasse, Markt, Nachbar, Muhme. Schliesslich vielleicht auch: was eine Stadt, ein Dorf, Acker, Berg, Fluß sei. (Raumbegriffe.)

**Chronologia:** Tag und Nacht, Frühe und Abend, Mittag, Vesper, Mitternacht. Woche: 7 Tage. Unterschied vom Sonntag und Werktagen; Weihnachten, Ostern, Pfingsten. Jahreszeiten. Weinlese im Herbst. (Zeitbegriffe.)

**Historia:** heute, gestern, vorgestern. Behaltung geschehener Dinge. Erinnerung an früheres.

**Oeconomia:** Ordnung des Hauses. Vater Oberhaupt, Knechte gehorchen. Einrichtung und Abgrenzung der Arbeitsgebiete. (Soziale Begriffe.)

**Politica:** dafs ein Bürgermeister, Ratsmann oder Vogt ist, aber nicht deren Verrichtungen können sie verstehen. Die Kinder sollen nur lernen, wem sie unterthan sind. (Eltern.)

Auch das Thun ist auszubilden: Geschicklichkeit der Hände, Anleitung zum Gebrauch der Instrumente (binden, brechen, schneiden, bauen, aufheben, krümmen, Kreuze und Ringlein malen).

**Dialectica:** Fragen und Antworten.

**Arithmetica:** Zählen bis 20.

**Geometria:** gros, klein, kurz, lang, breit, enge. Rad, Linie, Kreuz, Strich. Namen der Masse: Elle, Spanne, Klafter, Quart.

**Musica:** Erst Zuhören: im 4. Jahre selbst anfangen (auch eine Pfeife, Pauke, Geiglein geben) Liedchen lernen.

Das Dritte ist das Reden von den Dingen:

**Grammatica:** Laute vorsprechen,\*) Worte. Gute Aussprache; Benennung aller Dinge.

---

\*) Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten, S. 12. „Die Mutter ist es, die den sprachschöpferischen Trieb des kleinen Wesens leitet und zügelt.“

Rhetorica: ein wenig gestus gebrauchen, winken, drohen, anlachen, Händlein geben.

Poesie: Wiegenlieder vorsingen; Lust an Reimen. Verschen lernen.

Comenius hat sich vorgenommen zu zeigen, wie sich die Wurzeln aller Künste von Jugend auf in allen Kindern festlegen lassen. So finden wir also schon bei ihm eine vollständige Zusammenstellung alles dessen, was etwa die Schule von den Incipienten fordern kann: die Analyse würde sich gewissermaßen zu einem Examen der Mutterschule gestalten.

Es zieht sich nun seit Comenius eine ununterbrochene Kette von Schriften, die das vorschulpflichtige Alter, dessen Ausbildung und das Verhältnis dieser Ausbildung zur Schulbildung einer theoretischen Untersuchung unterziehen, durch die pädagogische Litteratur bis in dieses Jahr. Lockes psychologische Grundlegungen mußten auch die ersten Lebensjahre in den Kreis der Betrachtung ziehen, bei ihm wird die Genesis der höheren geistigen Fähigkeiten philosophisch erörtert (im Essay on human understanding), durch ihn wird Hume beeinflusst, der seinerseits auf Rousseau wirkt. Bei diesem finden wir im 1. und 2. Buche des Emile detaillierte Beobachtungen, allerdings meist negative Erziehungs-Bestimmungen, aber auch viele feinsinnige für jede Mutter wertvolle Bemerkungen über das erste Kindesalter. Das „Methodenbuch für Väter und Mütter“ Basedows ist zuerst für die vorschulische Erziehung bestimmt, Salzmanns Krebsbüchlein wendet sich vorzugsweise an die Eltern. Rousseaus Ideen befruchteten ebenso wie diese Philanthropinisten, so auch Pestalozzis Nachdenken: bei ihm steht die Wertschätzung der mütterlichen Erziehung im Vordergrund aller seiner Schriften. Wenn auch sein Hauptwerk in dieser Richtung „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ kaum für Mütter genießbar ist,\*) so giebt er doch noch

---

\*) Vgl. Herbarts Kritik dieser Schrift, die bezeichnenderweise auch „an die Frauen“ gerichtet ist: „Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift ist daher vielleicht ihr Titel, der sie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände spielt.“

heute wertvolle Andeutungen über die Pflege der Keime aller sittlichen und intellektuellen Bildung. Nach der letzteren Seite bestimmt er die Aufgabe der vorschulischen Erziehung in folgenden drei Punkten:\*)

Den Kreis der Anschauung der Kinder immer mehr zu erweitern,

die denselben zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einzuprägen

und für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewußtsein gebracht hat, umfassende Sprachkenntnisse zu geben.

Pestalozzi spricht also mehr über das Formale, Methodische: weniger über die Vorstellungswelt der Kleinen.

Das aus Pestalozzis Kreise stammende „Buch der Mütter“ hat nur historischen Wert: es ist der erste Versuch, der Mutter ein Erziehungsbuch in die Hand zu geben. Die großen Erziehungslehren aus dem Ende des vorigen und dem Anfang unsers Jahrhunderts, von Schwarz, Niemeyer, Jean Paul, Mad. Necker de Saussure\*\*), Schleiermacher beschäftigen sich eingehend mit der ersten Kindheit: es ist dies erklärlich aus dem wirklich pädagogischen Interesse, das damals alle gebildeten Kreise unseres Volkes durchflutete. Die Mutterschule hat besonders in den Jahren 1820—1840 das Hauptinteresse: Nicht unerwähnt darf hier bleiben die Bilderbücherlitteratur für die erste Kindheit, die erst seit jener Zeit datiert (Löhr). Starken Antrieb, besonders wichtig durch die Auswirkung in der Praxis, gab Fröbel, dessen Schriften eine zahllose Litteratur auf diesem Gebiete zur Folge gehabt haben. Er verlangte eine systematische geordnete Erziehung auch für das vorschulpflichtige Alter (Fröbels ges. Schr., herausgeg. v. Lange, Berlin 1862) und hat, wenn auch mit manchen Mißgriffen, doch mit liebevollstem Eingehen sich damit beschäftigt, die fortschreitende Entwicklung des Kindes zu beobachten. — Von seiten der

---

\*) Pestalozzis sämtliche Schriften. 5. Bd. S. 96. Stuttgart, Cotta. 1820.

\*\*) Die Erziehung des Menschen, Hamburg, 1836, 3 T. Übersetzung von Hognner und Wangenheim.

reformierten Psychologie kamen nun seit Herbart neue Gesichtspunkte in die bis dahin doch meist dilettantischen Betrachtungen über das erste Kindesalter. Die letztere Art geht daneben weiter. Zur ersteren auf fester psychologischer Grundlage ruhenden gehört Sigismund, Kind und Welt.\*) Berthold Sigismund war Arzt und stellte seine medizinische Wissenschaft in den Dienst der Pädagogik. Der Zweck seines Buches war „sinnige Mütter“ zu ähnlichen Beobachtungen anzuregen, wie er sie angestellt:\*\*) Diese umfassen die fünf ersten Perioden des Kindesalters.

1. Das dumme Vierteljahr bis zum Lächelnlernen.
2. Vom Lächeln bis zum Sitzenlernen.
3. Bis zum Laufenlernen.
4. Vom Laufen bis zum Sprechenlernen.
5. Vom Sprechen des ersten Wortes bis zu dem des ersten Satzes.

Sigismund giebt hauptsächlich die Beobachtungen an seinem Knaben, er verhehlt sich nicht, daß nur durch eine große Reihe vergleichender Beobachtungen die eigentliche naturgemäße Zeitfolge der geistigen Entwicklung sich feststellen lasse.

Nach einer anderen Seite hin untersucht Grube das Kindesalter, er will die erste Bildung der sittlichen Begriffe ergründen.\*\*\*) Nicht unerwähnt soll hier auch bleiben das „Buch der Kindheit“ von Bogumil Goltz, Berlin 1847, zu dessen Ruhme man nichts hinzuzufügen braucht.

Ein ganzer Strom von Schriften, die sich ans Haus wenden, erscheint in der Mitte des Jahrhunderts; größtentheils durch die Fröbelsche Bewegung hervorgerufen:

---

\*) Kind und Welt, Vätern, Müttern und Kinderfreunden gewidmet. Braunschweig, 1856. Vieweg.

\*\*) Interessant ist, daß Jean Paul in seiner Vorrede zur Levana sagt: „Ein Tagebuch über ein gewöhnliches Kind wäre besser, als ein Buch über Kinder von einem gewöhnlichen Verfasser.“ vielleicht ist Sigismund dadurch angeregt worden.

\*\*\*) Grube, Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehnt des Lebens. Leipzig, 1855.

Hufeland, Guter Rat an Mütter über die physiologische Erziehung der Kinder (verschied. Aufl.).

Ammon, Die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege, 1859. 8. Aufl.

Schreber, Kallipädie.

Schreber, Die Eigentümlichkeiten des kindlichen Organismus. Leipzig, 1852.

Mauthner, Kinderdiätetik.

Wertheimer, Diätetik der Neugeborenen und Säuglinge, München, 1860.

Schmidt, Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder, Köthen, 1856.

C. Pilz, Bilder aus dem Mutterleben, Heidelberg, Winter, 1858.

Heyfelder, Die Kindheit des Menschen. Erlangen, 1858.

Meier, Das Kind in seinen ersten Lebensjahren. Deutschen Müttern gewidmet. Emden und Leipzig, 1862. 2. Aufl. (Kap. XXV. Vorbereitung auf die Schule.)

Semmig, Das Kind. Tagebuch eines Vaters. (2. Aufl. 1876) Leipzig, Hartung.

Metzroth, Das schulpflichtige Kind, Ratgeber für Eltern. Mainz, 1892. Es hat auch eine Zeitschrift: „Das vorschulpflichtige Alter“ gegeben, die aber wohl eingegangen ist. Den psychologisch-exakteren Weg gehen andere:

Bartholomäi, Der Anfang des Tastens, Sehens und Hörens. Jahrb. d. Ver. für wiss. Päd. IV. Bd.

Waitz, Allg. Pädagogik (Abschnitt über das Spiel).

Sauppe, Zur Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. Bd. VIII.

Kussmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, Leipzig und Heidelberg 1859.

F. Schultze, Die Sprache des Kindes, Leipzig, 1880. Ein anderer Weg wird von seiten der physiologischen Psychologie im Anschluß an Sigismund eingeschlagen von Professor Preyer. Dessen psychogenetische Untersuchungen sind niedergelegt zuerst in einem Vortrage „Psychogenesis“

(abgedr. in den „naturwiss. Thatsachen und Problemen“. Berlin, Paetel 1880).

Der Experimentalphysiologe betritt die Kinderstube, weil das neugeborene Kind ein äußerst interessantes Objekt für die Physiologie ist, weil er das Werden des menschlichen Geistes studieren und wissenschaftlich beschreiben will. Er macht darauf aufmerksam, daß gerade die Jahre vor der Schule die wichtigsten sind für die Erziehung des Kindes, weil sich hier alle Keime allmählich entfalten, die Keime seiner Sinne, seines Willens, seines Verstandes, seiner Leidenschaften, seiner Tugenden. Das Studium der Preyerschen Schriften müßte für jeden obligatorisch sein, der sich mit kleinen Kindern beschäftigt. Er hat die Mühe nicht gescheut, Tag für Tag alles, was nur irgend von Lebensäußerungen des Kindes vorlag, zu Papier zu bringen. Besonders eingehend sind die Beobachtungen der Sprachentwicklung. Die genauere Fixierung alles dessen, was er in jenem Vortrag nur angedeutet, ist in dem bekannten Buche „Die Seele des Kindes, Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren“, Leipzig 1892, (in der neuesten Aufl. 1890 ist eine wichtige Tabelle S. 479--521 zugefügt für jeden der 36 ersten Lebensmonate und die in psychogenetischer Hinsicht wichtigen Punkte) niedergelegt, und zwar gehen sie bis zum Ende des 3. Lebensjahres. Leider, muß man sagen: für uns Lehrer wäre es von äußerster Wichtigkeit die Beobachtungen bis an die Grenze der eigentlichen Kindheit, das 6. Lebensjahr, fortgesetzt zu sehen, damit wir einmal eine unterbrochene Kette vor uns hätten. Die Reihenfolge der Entwicklungsmomente ist wichtig: individuelle Verschiedenheiten werden sich dabei immer ergeben. Von Preyer wird mit aller Entschiedenheit auf die Bedeutung der Erblichkeit\*) hingewiesen. Die Seele des Kindes ist nicht eine tabula rasa, auf welche nur die Sinne ihre Ein-

\*) Er verwahrt sich gegen Darwin, der den Einfluß der Erziehung verschwindend klein nennt gegenüber dem der Erblichkeit. Noch so vorzügliche erbliche Anlagen verkümmern ohne die Erziehung.

drücke aufschreiben, sondern ist schon vor der Geburt beschrieben mit vielen unleserlichen Zeichen, den Spuren der Inschriften unzähliger sinnlicher Eindrücke längst vergangener Generationen.

Neuerdings hat nun Preyer ein weiteres Buch veröffentlicht: „Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit, nebst Anweisungen für Eltern, dieselbe zu beobachten.“ (Stuttgart, Berlin, Leipzig 1893.) Es bewegt sich in gleicher Richtung. Der Verfasser hofft, daß, da der von ihm begründete neue Zweig der physiologischen Psychologie fest begründet sei, in nicht sehr ferner Zeit besondere Lehrbücher über die Physiologie des Kindes vom ersten bis zum fünften Lebensjahr erscheinen werden. Bis es dahin komme, müsse noch viel gearbeitet werden. Grabs hat im XVIII. und XIX. Jahrbuch die psychologischen Beobachtungen veröffentlicht, die er an seinem Kinde während der ersten sieben Lebensjahre gemacht hat. Er hat besonders auch auf das Anwachsen des Vorstellungsvorrates sein Augenmerk gerichtet. Vor allen Dingen giebt er viel Thatsachen, aus denen er dann Schlüsse zieht. Wenn dem Erzieher von jedem Kinde ein solches Tagebuch vorläge, könnte er wohl zufrieden sein. Wenn wir doch einmal dahin kämen! Preyers Buch soll nun dazu beitragen, das Interesse in weiteren Kreisen wachzurufen. „Die weiblichen Erzieher besitzen selbst nicht die erforderliche pädagogische Kenntnis und Erfahrung.“ Daher giebt er in gemeinverständlicher Form, die freilich oft noch gemeinverständlicher sein könnte, die wichtigeren Punkte, um die es sich bei der Entwicklung der Seele des Kindes handelt. Er spricht von den Sinnen des Neugeborenen, den Gefühlen, Emotionen und Temperamenten im Säuglingsalter, den ersten Wahrnehmungen und Vorstellungen, dem Ursprung des Willens, dem ersten Lernen des Kindes, dem Verstand ohne Sprache und der Sprache ohne Verstand, dem Sprechenlernen, der Bildung höherer Begriffe, der Entwicklung des Selbstbewusstseins, den Bedingungen der Seelenentwicklung. Wertvoller als diese meist schon in dem größeren Werke enthaltenen Beobachtungen ist der praktische zweite Teil des Buches:

eine Anleitung zur Führung eines Tagebuches über die geistige Entwicklung kleiner Kinder von der Geburt an.

Das Tagebuch soll nur Thatsachen enthalten, nur dann ist es wissenschaftlich verwertbar. In der nördamerikanischen Union haben sich viele Frauen, namentlich auf Anregung der Frau A. Howes Barus in Washington bemüht, passende Fragestellungen zu finden. \*) Für die Pädagogik sind alle diese Vorstudien von weittragender Bedeutung, wenn auch die große Mehrzahl der aufgestellten Fragen Preyers auf rein physiologischem Gebiete liegen, die ersten Monate des Lebens betreffen \*\*) und hauptsächlich die zeitliche Reihenfolge der einzelnen Erscheinungen festgestellt wissen wollen. Einiges den Erzieher mehr Interessierendes sei herausgegriffen: es sind Beweise von Erfindungsgeist aufzuzeichnen; je früher sie sich zeigen, desto wichtiger. Andere Fragen betreffen die Greifbewegungen, das Kriechen, Rutschen, Sitzen-, Stehen-, Gehen-, Laufenlernen. Beobachtungen sind zu machen über das erste Zeichnen, über die Aufmerksamkeit (Wie lange bleibt sie einem Gegenstande zugewendet? Beschäftigt sich das Kind lieber allein? oder mit Erwachsenen? Ist das Kind auffallend neugierig?), das Gedächtnis (genau aufzuzeichnen, wann das Kind zum erstenmale eine sehr kurze Erzählung wiedergibt und wie?), Spuren der Logik (Preyer S. 188 ein sehr hübsches Beispiel aus dem 11. Monat!), Beginn des Sprechens, das erste Singen, erste Zeichen des Mitleids (auch des perversen mit leblosen Gegenständen), der Schalkhaftigkeit, des Gewissens (wann fürchtet sich das Kind zum erstenmale vor einer Strafe? Wann zeigt es Zeichen von Furcht, seine Mutter zu kränken oder zu betrüben, oder ihr Schmerz zu verursachen? Wann thut oder unterläßt ein Kind zum erstenmale etwas in der unverkennbaren Erwartung einer Belohnung, einer Anerkennung oder besonders freundlichen Behandlung etc.? Wann zeigt das Kind zum erstenmale

\*) Engl. Übersetzung der „Seele des Kindes.“ 2. Aufl.

\*\*) Ähnlich: Römer, Psychopath. Minderwertigkeiten im Säuglingsalter, und Bernharu Pérez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens (übersetzt von Ufer) i. d. Deutsch. Bl. f. Erz. u. Unt. 1894, Nr. 1 ff.

deutlich, daß es ein Unrecht einsieht? Wann die Absicht, sich zu bessern?)

Mit diesen physiologischen Werken berührt sich nahe Wilser, Die Vererbung der geistigen Eigenschaften.\*) Die Vererbung erworbener Eigenschaften ist eine Hauptstreitfrage in der neueren Naturwissenschaft. Über die Vererbung erbter Eigenschaften besteht kein Zweifel. Daß Aufschlüsse von dieser Seite für die Pädagogik von Wichtigkeit werden können, wird niemand leugnen. Wilser stellt die bis jetzt von den Darwinisten gefundenen Gesetze in 12 bestimmte Sätze zusammen, S. 16. Ein Beispiel zeige, wie die Kenntnis solcher Gesetze auch für den Pädagogen wichtig werden kann: Satz 8: „Alter und Kräftezustand der Erzeuger sind von Einfluß auf die Nachkommen.“ Ich erfahre von einem Kinde, daß es ein sogenanntes spätgeborenes ist: manche etwa vorhandene Defekte werden sich mir dadurch erklären; auch der Pädagog muß sich, wie es der Irrenarzt schon längst thut, über die erbten Anlagen und die Antecedentien seines Zöglings womöglich einige Kenntnis erwerben.

Von psychiatrischer und überhaupt medizinischer Betrachtungsweise können wir viel lernen\*\*) (aus einer Sciencz in die andere sehen!) Mancherlei Aufschlüsse gewährt uns das Buch von dem Direktor der Bremer Irrenanstalt Dr. Scholz\*\*\*) der uns vom Gesetz der Vererbung†) und von den Kennzeichen der geistigen Gesundheit des Kindes spricht und dann eine genaue Analyse aller Kindesfehler auf dem

---

\*) Separatabdruck aus der „Festschrift zur Feier des 50jährigen Jubiläums der Anstalt Illenau“. Carl Winter, Heidelberg 1893.

\*\*\*) Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Wiesbaden 1893. 2. Aufl.

Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, Mahnwort für Eltern, Lehrer und Erzieher. Bertelsmann, Gütersloh 1893.

Ufer, Das Wesen des Schwachsinnigen.

\*\*\*\*) Die Charakterfehler des Kindes, eine Erziehungslehre für Haus und Schule.

†) Vererbt werden nicht die fertigen Eigenschaften, sondern nur die Keime und unfertigen Anlagen. Was davon sich entwickelt, hängt von den äußeren Lebensschicksalen u. s. w. ab. Die schlummernde oder latente Vererbung läßt manches erst in späteren Generationen sich entfalten.

Gebiete des Fühlens, Vorstellens und Wollens giebt. Da Scholz besonders oft das frühe Kindesalter berücksichtigt, gehört sein Buch in die von uns aufgestellte Reihe aller der für das vorschulpflichtige Alter wichtigen Litteratur. Für viele rätselhafte Kindernaturen deckt Scholz die wahrscheinlichen Gründe auf.

In der Analyse der Kindesfehler wird er ergänzt von pädagogischer Seite durch Strümpells pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder\*); er will neben einer vollständigen Zusammenstellung aller Kinderfehler besonders deren ursächlichen Zusammenhang mit der spezifischen Natur des Kindes feststellen. Strümpell hat auch in seiner pädagogischen Psychologie in einer Beilage „Notizen über die geistige Entwicklung eines weiblichen Kindes während der ersten zwei Lebensjahre“ gegeben. Im vergangenen Jahre ist eine neue pädagogische Pathologie von Közle erschienen, die besonders auch die historische Entwicklung dieses neuen Zweiges der Pädagogik berücksichtigt.

Nicht unerwähnt soll bleiben „Über erste Erziehung“ von der Fürstin Douroussow (Strafsb., Trübner 1891), eine moderne Mutterschule, die vorzügliche Winke enthält betr Berücksichtigung der Vererbung, der geistigen und körperlichen Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter. (z. B. Bildung des Schönheitsgefühls, Gewöhnung zum Gehorsam, Reinlichkeit, Erziehung zur Wahrhaftigkeit, Beobachtung der Eigenart, Nachweis des physischen Ursprungs mancher Fehler, Beginn resp. Aufschub des Unterrichts, Gebrauch der Sinne, Anlernen zum Beobachten, früher Beginn des Zeichnens (lange vorm Schreiben).\*\*)) „Die Erziehung muß in gewissem Sinne beinahe vollendet sein, ehe die Schularbeiten beginnen.“ Sie schließt: „Diese Grundbegriffe, (?) welche, wie man sieht, zumeist davon handeln, wie man es nicht machen soll, müssen vollständig ausreichen, um das ganze Leben eines Kindes bis zu seinem Eintritt in

\*) 2. Aufl. 1892, Leipzig.

\*\*) „Ich erachte es also für notwendig, das Zeichnen vor dem Schreiben gelehrt wird, welches in der Reihenfolge menschlicher Erfindungen viel jünger ist.“

die Schule auszufüllen. Das ist eine kostbare Zeit für uns; denn wenn die Schule gezwungen ist, feste Regeln anzunehmen, welche auf alle gleichmäßig Anwendung finden, so können wir in den ersten Jahren des Kindes seine Persönlichkeit studieren, verstehen und entwickeln.“\*)

Unbedingt zu fordern ist, daß der Lehrer, der eine Incipientenklasse führt, sich in dieser hier zum größten Teil angeführten Litteratur umsieht, damit er einen Maßstab gewinnt für die Beurteilung des sechsjährigen Kindes, damit er weiß, wie er an das Vorhandene im Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben anknüpfen, was er von den Eltern erwarten und verlangen kann, wenn sie ihm ihr Kind bringen. Er wird vor allem keine Schulwissenschaften oder Fertigkeiten verlangen. Als Hauptziel der Kindergartenstufe (somit auch des Mutterunterrichts) giebt Ziller mit Recht an „die Sonderung des Gedankenkreises nach den verschiedenen Klassen von Vorstellungen.“\*\*) Der Pädagog kümmert sich im allgemeinen um das vor der Schule Liegende gar nicht: das ist ein entschiedener Mangel. In jener Litteratur findet er einen Teil der elterlichen Erfahrung bereits fixiert, die allgemeine Kenntnis der Kindesnatur wird durch sie vermittelt. Aber das ist erst nur der kleinste Teil des uns zu Gebote stehenden elterlichen Erfahrungskapitals. Es liegt für die Beurteilung des einzelnen Kindes ein ungehobener Schatz in allen den Erfahrungen, die die Eltern an ihrem Kinde während der ersten sechs Lebensjahre gemacht haben. Wie bringen wir nun in Erfahrung, was die Eltern bis jetzt an ihren Kindern beobachtet und gearbeitet haben?

6. Mein Auskunftsmittel, das elterliche Erfahrungskapital nutzbar zu machen. Der von mir eingeschlagene Weg war folgender. In Anbetracht der kleinen Schülerzahl meiner Incipientenklasse beschloß ich mich direkt

\*) Ähnlich spricht sich Chr. Gottfried Körner über die Erziehung des 5jährigen Theodor aus: „Jetzt geh' ich bloß darauf aus, nichts zu zerstören. Was nicht von selbst wächst, pflege ich jetzt nicht.“ Schillers Briefwechsel mit Körner, 3. Teil, S. 323. Berlin, Veit u. Co.

\*\*) Ziller, Allgem. Päd. § 21, S. 227.

an die Eltern zu wenden, durch mündlich an sie gerichtete Fragen das, was ich wissen wollte, zu erfahren. Ein etwas seltsames Unternehmen! Die Erfahrungen aber, die ich bei diesen Elternbesuchen machte, können nur jeden ermutigen, gleiches zu versuchen. Ich schicke voraus, daß die Eltern der Kinder den einfachsten Kreisen angehören. (Tischler, Kutscher, Lohndiener, Handelsmann, Fuhrman u. s. w.).

Ich hatte eine Reihe Fragen\*) zusammengestellt, die ich mir beantworten lassen wollte. Beim Besuche setzte ich den Eltern auseinander, daß die Schulerziehung mit der der Eltern Hand in Hand gehen müsse; es komme nicht darauf an, daß die Kinder nur lesen und schreiben lernen, sondern die Schule wolle sie vor allem zu sittlich tüchtigen Menschen erziehen helfen. Um das zu können, müsse ich die Kinder aber möglichst genau kennen, und dazu bäte ich um ihre Mithilfe. Machten nun auch einige erstaunte Gesichter, als ich das Notizbuch herauszog und zu fragen anging, so waren sie doch alle sehr bereitwillig, mir zu antworten. Ja, ich hörte sehr verständige Bemerkungen aus der einfachen Leute Mund. Ich versteifte mich natürlich nicht darauf, unbedingt jede Frage beantwortet zu haben. Sah ich, daß ein Vater nicht recht wußte, was er sagen wollte, so lenkte ich das Gespräch auf eine andere Frage. In einigen Familien fand ich beide Eltern vor, in einer anderen überließ der Vater seiner resoluten Frau das Feld, dort traf ich nur den Vater, hier nur die Mutter an. Die Fragen betrafen die körperliche Entwicklung, das Vorstellungs- Gefühls- und Willensleben: schon aus Comenius' Buch lassen sich eine große Reihe Fragen zusammenstellen, für den ersten Versuch glaubte ich mich aber auf folgende 26 beschränken zu sollen:

#### I. Leibliche Entwicklung:

##### 1. Lernte das Kind zeitig oder spät gehen?\*\*)

---

\*) Zum Teil in Anlehnung an den von Trüper den Eltern seiner abnormen Kinder zur Ausfüllung vorgelegten Fragebogen. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, Gütersloh, 1893.

\*\*) Die zuerst beabsichtigte 1. Frage „Ist die Geburt normal verlaufen?“ ließ ich der mündlichen Beantwortung wegen weg.

2. Lernte das Kind zeitig oder spät sprechen? (beide Fragen wichtig, auch für die geistige Entwicklung, weil diese durchaus von der physischen Besitznahme der Welt abhängig ist.)

3. Welche Krankheiten hat das Kind überstanden?

4. Sind Spuren davon zurückgeblieben (Fehler des Gehörs, der Augen etc.)?

5. Schläft das Kind gern lange?

6. Ist es alles, oder ist es wählerisch?

#### II. Vorstellungsleben:

7. Ist das Kind viel herausgekommen (Spaziergänge in und um Jena)?

8. Hat es Reisen gemacht und welche?

9. Fragt es gern (wisßbegierig)?

10. Hat es irgend etwas Wichtiges in den ersten sechs Lebensjahren erlebt (Todesfall, Unglücksfall, Brand oder dgl.)?

#### III. Gefühlsleben:

11. Ist das Kind mehr heiter oder traurig gestimmt?

12. Ist es verträglich gegen Geschwister und Spielkameraden, oder neckt es gern?

13. Gibt es gern ab?

14. Ist es gegen Tiere mitleidig, oder quält es dieselben (füttert es die Vögel, sind Haustiere da)?

15. Ist es hitzig (stampft es mit dem Fuße)?

16. Weint es leicht?

17. Sagt es immer die Wahrheit?

18. Gehorcht es gut oder bedarf es mehrmaligen Erinnerens?

19. Hat es besondere Angewohnheiten?

20. Ist es furchtsam (Finsternis, allein schlafen)?

#### IV. Willensleben:

21. Beschäftigt sich das Kind gern selbst? womit am liebsten?

22. Ist es in praktischen Dingen geschickt oder unbeholfen?

23. Setzt es gern seinen Willen durch?

24. Bleibt es gern länger bei einer Sache oder will es bald etwas Neues?

25. Ist es in seinen Sachen ordentlich?

26. Was will es werden? (Diese letzte Frage liefs ich mir nur gelegentlich beantworten.)

Ich füge nun einige Antworten hinzu, wie ich sie mir nach den Worten der Eltern möglichst genau notiert habe.

Knabe A.: (es ist der Knabe, dessen Gedankenkreis sich nach der Vorstellungsanalyse als am besten ausgebildet zeigte).

I. A. lernte mit 1 Jahre laufen und sprechen. Er hat keine gröfsere Krankheiten gehabt. Er schläft gern. Er ifst alles, nicht wählerisch.

II. Er ist mit seinen Brüdern viel in die Umgegend Jenas gekommen. Gröfsere Reisen hat er nicht gemacht. Auf die Erzählung des Lehrers, dafs der Knabe in der Schule (während der Analyse) allerlei von Reisen nach Berlin und Hamburg erzählt, lachte die Mutter und meinte, das sei nur Prahlerei, das machten ihm die Brüder vor. Er fragt sehr viel, ist sehr wißbegierig. Die Hausgenossen halten ihn für sehr gescheit, alle mögen ihn gern leiden. Ein wichtiges Erlebnis für ihn war, dafs er sich einmal in der Wäschrolle die Finger arg zerquetscht hat; er hat einmal sehn wollen, wie die Finger unter der Rolle werden.

III. Er ist meist vergnügt. Mit seinen Geschwistern und Spielkameraden zankt er gern; die Tiere neckt er\*) (der Hund, der im Hofe ist, läfst sich alles von ihm gefallen). Er ist ein bisschen trotzig. Er weint sehr schnell, aber nicht lange. Er sagt nicht immer die Wahrheit.\*\*\*) Er gehorcht sonst gut. Besondere Angewohnheiten hat er nicht. Er ist furchtsam.

IV. Er spielt lieber mit andern, als allein. Er ruiniert alles Spielzeug, die Mutter nimmt ihm deshalb das bessere weg. In praktischen Dingen ist er geschickt, seine Mutter schickt ihn viele Wege, er kennt das Geld und besorgt das ihm Aufgetragene gut. Er setzt gern seinen Willen durch.

---

\*) Bald darauf kam ein Beispiel in der Schule vor, er hatte sich beim Vogelnesterausnehmen (junge Vögel) beteiligt. —

\*\*) Stimmt sehr genau mit der Analyse.

Die Mutter scheint etwas Not mit ihm zu haben. Er bleibt nicht gern bei einer Sache, sondern will oft etwas neues. Er muß öfters erinnert werden, in seinen Sachen ordentlich zu sein. Er will Rentier werden (!) und sich ein Haus kaufen, nicht arbeiten. —

Knabe B.:

I. Der Knabe lernte gehen und sprechen, ehe er 1 Jahr alt war. Er hat die Masern und den Keuchhusten gehabt. Spuren davon sind nicht zurückgeblieben. Er ist sehr zart. Er ist des Morgens zeitig munter. Im Essen ist er wählerisch. —

II. Der Knabe ist nicht sehr viel herausgekommen. Seine einzige grössere Reise war nach Tautenburg, hohe Leeden und Dornburg. Er fragt gern nach allem, ist wißbegierig. Ein wichtiges Ereignis, das ihn sehr bewegt hat war der Tod eines kleinen Brüderchens, als er 5 Jahre alt war. Noch jetzt fragt er oft nach seinem Fritzchen und bedauert, daß es nicht dabei sein kann, wenn er sich über etwas freut.\*)

III. Er ist immer vergnügt. Wenn er abends zu Bett geht, so singt er noch mit seinen Schwesterleins um die Wette, so daß die Mutter gern vor der Thür zuhört. Er ist verträglich gegen seine Schwestern und Spielkameraden und giebt gern ab. Er neckt nicht: wenn er aber geneckt wird, so flüchtet er sich zu seiner Mutter. Gegen die Tiere ist er gut! besonders ein Vögelchen im Bauer hatte sein Herz gewonnen: eines Tages hat aber die Katze, die unten im Hause wohnt, das Vögelchen aufgefressen, weil die Thür offen gestanden hatte. Nun mochte er die Katzen gar nicht mehr leiden. Erst neuerdings fängt er wieder an mit ihnen zu spielen. Er ist ein bißchen trotzig, aber nur der Mutter gegenüber. Er „hat nahe an die Saale gebaut“ (d. h. er weint leicht). Er sagt stets die Wahrheit. Dem Vater folgt er aufs Wort, die Mutter muß öfter erinnern. Besondere Angewohnheiten hat er nicht. Er ist furchtsam, geht nicht gern im Finstern die Treppe hinunter, schläft aber im Finstern.

---

\*) Ähnlich hatte sich der Knabe schon in der Analyse ausgesprochen.

IV. Sein Lieblingsspiel ist der Baukasten und ausgeschnittene aufgeklebte Soldaten: diese kennt er alle, besonders auch die Schwarzen. Dies alles, auch den Baukasten, hat der Vater (Tischler) ihm gemacht, der sich überhaupt sehr viel mit ihm beschäftigt. Weil aber der Vater alles macht, womit die Mutter gar nicht einverstanden ist, so ist er auch in praktischen Dingen etwas unbeholfen. Er sieht dem Vater gern zu. — Seinen Willen setzt er nicht durch. Er bleibt aber auch nicht gern bei ein- und derselben Sache, sondern will bald etwas Neues. Er ist in seinen Sachen ordentlich.

(Der Knabe scheint der erklärte Liebling beider Eltern zu sein. Mit außerordentlicher Innigkeit sprach die Mutter von dem abwesenden Knaben, zeigte mir Photographieen aus verschiedenen Lebensaltern. Besonders seit er der einzige Knabe neben drei Schwestern ist, wird er sorgsam gehütet. Er hat früher die städtische Kinderbewahranstalt besucht, dort viele Lieder gelernt).

Knabe C.:

I. Der Knabe hat zeitig gehen gelernt, ebenso bald gut gesprochen. Er ist nie krank gewesen, nur in den allerersten Tagen seines Lebens ist an seinem Fortleben gezweifelt worden. Seitdem ist er ganz gesund. Er schläft gern und ißt alles.

II. Er ist nur wenig herausgekommen (nur nach Cospeda), sonst hat er keine Ausflüge gemacht. Er fragt den Vater gern nach allem. Ein wichtiges Ereignis in der Familie war, daß ein Knabe von der Bahn überfahren wurde. Der Vater war früher Bahnwärter am Forstwegübergang, wurde nach Einziehung des Postens zum Fahrpersonal übernommen, mußte aber wegen bedenklicher Schwindelanfälle abgehen. Jetzt ist er Lohnfuhrmann.

III. Der Knabe ist zu Hause immer lustig; verträglich gegen Geschwister und mitleidig gegen Tiere. Er zeigt keinen Trotz, weint leicht, ist überhaupt ein weicher Junge, er ist auch sehr feige und schämt sich leicht. Er sagt immer die Wahrheit und bringt ehrlich das Geld wieder, wenn er fortgeschickt worden ist. Er gehorcht gut. Eine besondere

Angewohnheit, die ihm der Vater schon abzugewöhnen versucht hat, ist das Leisesprechen.

IV. Er schnitzt und hämmert gern, ist praktisch. Er ist nachgiebig. Beschäftigt sich stundenlang mit einer Sache, den ganzen Winter durch mit einem Holzpferdchen. Er ist in seinen Sachen sehr ordentlich, er will ein Zimmermann werden.

Der Vater erzählt noch, daß er darauf hält, daß die Kinder alle Abende ihr Gebetchen sprechen, ebenso beim Mittagessen. Er wüßte wohl, daß in Arbeiterkreisen nichts mehr davon gehalten würde, aber der gesunde Menschenverstand sage doch, daß es einen Gott oder dgl. geben müsse. Die Mutter sei sehr kränklich (veranlaßt durch die stets schweren Geburten der Kinder), habe viel zu thun mit der Besorgung der Wirtschaft, (es ist ein Pferd, Ziegen und ein Hund da).

Knabe D.:

I. Der Knabe hat mit 1 Jahr 6 Wochen laufen, erst mit 1½ Jahr sprechen gelernt. Er ist Zwilling; hat lange die Gelbsucht gehabt, es sind Spuren an den Augen zurückgeblieben, diese thürnen häufig und eitern bisweilen. Er schläft gern lange, er isst alles.

II. Er ist noch nicht viel herausgekommen, auch nicht in die Stadt; die resolute Mutter hat es gern, wenn die Kinder alle (es ist eine große Schar) im großen schönen Garten bleiben, damit sie dieselben beaufsichtigen kann. Der Knabe ist nur nach Cospeda gekommen. Er fragt gern nach allem; hat sich einmal stark verbrannt.

III. Er ist meist heiter; neckt gern ein bißchen. Vor den Tieren hat er große Angst, er ist sehr furchtsam, besonders vor Pferden und Hunden. Er ist nicht trotzig, weint sehr leicht. Er sagt immer die Wahrheit. Er gehorcht beiden Eltern gut.

IV. Der Knabe macht sehr gern Musik, mit Trommel und Trompete, am liebsten beschäftigt er sich im Garten, er hat da schon sein eignes Beetchen. Dadurch ist er auch praktisch. Seinen Willen setzt er nicht durch, sondern giebt

sofort nach. Er spielt gern länger mit einer Sache. In seinen Sachen ist er ordentlich.

Knabe E.:

I. Der Knabe hat erst mit 2 Jahren laufen und sprechen gelernt. Ist immer kränklich gewesen, hat die Masern und den Keuchhusten gehabt, doch sind Spuren nicht davon zurückgeblieben. Er ist ein Zwillingkind; die beiden Zwillingskinder sind ganz verschieden, der Knabe sehr zart, das Mädchen sehr unbändig. Jener ist von seiner Geburt an bis zum 6. Jahre in Stützerbach im Thüringer Wald bei der Großmutter gewesen, sie (nicht die Eltern!) hat ihn ganz erzogen. Als er nun zu Weihnachten nach Jena zu den Eltern gebracht wurde, um Ostern die Schule zu besuchen, hat er sich nur sehr schwer an die Eltern und die zahlreichen Schwestern gewöhnen können, er ist oft ganz tief-sinnig und schwermütig gewesen.

II. Er ist wenig herausgekommen, von Jena und Um- gegend kannte er fast nichts (!). Eine gröfsere Reise ist nur das Herbringen nach Jena gewesen, die aber für ihn sehr schmerzlich war. Er fragt nach gar nichts, so dafs die Mutter ihn oft schilt, er sei gar kein richtiger Junge. Ein kleines Ereignis des letzten Winters war, dafs er sich ein Bein verbrannt, die Schwester hatte den Kochtopf unvorsich- tig aus der Ofenröhre herausgezogen.

III. Er ist sehr still, bisweilen traurig; sehr verträglich, läfst sich alles gefallen, er wehrt sich nie, wird oft von seinen Schwestern geneckt. Er ist mitleidig gegen Tiere; ist nicht trotzig, weint leicht. Er sagt immer die Wahrheit, ge- horcht aufs Wort. Furchtsam ist er nicht.

IV. Er spielt gern, sehr gern mit Handharmonika, Bau- kasten, auch mit der Puppe. Er ist geschickt, hilft die Stube auskehren. Seinen Willen setzt er nicht durch; spielt stundenlang mit ein- und derselben Sache; in seiner Klei- dung ist er sauber.

Man wird nach dem Lesen schon dieser wenigen Eltern- antworten ohne weiteres zugeben, dafs die Kenntnis der Individualitäten durch diese Angaben aufs trefflichste vor-

bereitet und angebahnt wird. Abgesehen davon, daß durch den Besuch eine ganze Reihe anderer Zwecke (Verbindung von Haus und Schule, Vertrauen zur Schule, Aufklärung über den erziehlichen Charakter der Schule) gefördert wird, habe ich aus dem elterlichen Erfahrungskapital mir vieles aneignen können, was die Hartmannsche Analyse nicht leisten kann; besonders was Gefühls- und Willensleben angeht. Ich habe aber auch einen Einblick in die häuslichen Verhältnisse thun können, es ist wahrlich nicht gleichgiltig, ob ein Kind in einer Villa oder in einer Arbeiterwohnung aufwächst, und es ist wohl jedem Lehrer so gegangen, daß er, sobald er aus irgend einem Grunde genötigt war Besuch in der Familie eines Schülers zu machen, am andern Morgen das Kind mit ganz anderen Blicken ansieht, es ist gewissermaßen interessanter für ihn geworden, er sieht es nicht mehr nur als eine Zahl unter den übrigen an, sondern als Individuum. Auch das Mitgefühl des Lehrers wird erregt, wenn er etwa sieht, unter wie schwierigen häuslichen Verhältnissen das Kind arbeiten muß, er wird nicht über jeden Fettfleck sich aufregen, wenn er den Tisch gesehen, der zu allem Möglichen dient. Andere Kinder hat er zu milde beurteilt: in beiden Fällen wird das Urteil korrigiert. Wie am Schlusse der Schulzeit eine Verständigung zwischen Schule und Haus behufs der Berufswahl stattfinden sollte, so müßte es auch sein am Anfang behufs der etwa zu ergreifenden besonderen Maßregeln der Erziehung. \*) Wenn ich z. B. von dem Knaben B. gehört habe, daß er durch die Erziehung seiner Eltern besonders unselbständig geworden ist, so werde ich ihn mit aller Kraft zur Selbstthätigkeit anspornen; im Unterricht bestätigte sich jenes in auffälliger Weise, der Knabe war oft matt, schläfrig, zu be-

---

\*) Freilich, wenn ich wirklich die einzelnen Kinder studieren soll, so muß ich die Klasse einige Jahre behalten dürfen: es ist zu viel verlangt, daß der Lehrer jedes Jahr mit neuen Incipienten dieselben eingehenden Untersuchungen vornimmt, die dann hauptsächlich dem zu gute kommen, der die Klasse im 7. Schuljahre übernimmt. S. die schöne Abhandlung von J. Tews, Durchführung der Jahrgänge im 21. Jahrb. d. V. f. w. Päd.

quem, um sich durch Selbstdenken etwas zu erarbeiten. Die von der Mutter angegebene Unaufrichtigkeit des Knaben A. wurde Anlaß scharf aufzupassen, und die erste in der Schule vorgekommene Unwahrheit wurde im Einverständnis mit den Eltern energisch bestraft.

Gerade auch der Einblick in die Umgebung, in der das Kind aufwächst, ist für seine Beurteilung von großer Wichtigkeit. Der Erzieher muß die Lebensverhältnisse des einzelnen Kindes studieren, die Welt sieht sich vom Vorderhause ganz anders an als vom Hinterhause.\*): Das häusliche Elend, die Armut ist an und für sich kein Hindernis, daß eine Kindesseele sich ihrer Anlage gemäß gesund und fröhlich entwickle. Aber oft genug wird jene einen Einfluß ausüben, sei es auf die vorherrschende Gemütsstimmung, sei es auf die starke Ausbildung der Begehrlichkeit. Die traurigen Einzelheiten, die uns Tews auf Grund der Berichte der preussischen Fabrikinspektoren\*\*) mitteilt, lassen einen entsetzlichen Blick in die häuslichen Verhältnisse unserer großstädtischen Fabrikbevölkerung wie der landwirtschaftlichen Tagelöhnerfamilien thun. Auch das muß den Lehrer interessieren, ob die Kinder im eigenen Hause der Eltern aufgewachsen sind, oder bloß in einer Mietwohnung. Die letzteren sind ja Nomaden, besonders in der großen Stadt, bei ihnen wird es viel schwerer sein das Heimatgefühl zu entwickeln, bei jenen wird es von Haus aus stärker sein. Die Knaben wurden mir durch die Besuche gewissermaßen menschlich näher gerückt: es geht uns Erwachsenen doch auch so. Bei neuen Bekanntschaften suchen wir etwas über die persönlichen Verhältnisse des neuen Bekannten zu erfahren, von seinem Vorleben, seiner Heimat u. s. w. Das Goethesche „Das Interessanteste für den Menschen ist der Mensch“ gilt auch heute noch. Ich hatte nun in der Schule nicht mehr eine etwa gleichgroße gleichaltrige Schar vor mir („Kind ist Kind“ hört man bisweilen), sondern sie schieden sich mir sehr deutlich von einander, mit jedem verknüpfte ich alles das, was ich

\*) Sudermann, Die Ehre.

\*\*) Deutsche Blätter für Erziehenden Unterricht 1893, Nr. 45.

durch meinen Besuch und durch das elterliche Wort erfahren hatte, ja ich konnte oft im Unterricht auf die einzelnen kleinen Erlebnisse Bezug nehmen; und gewiss, wenn ich dem Knaben B. etwa sagte: „Siehst du, damals als dein Fritschen starb, hatte deine Mutter gerade so geweint; wie das Hähnchen, als es das tote Hähnchen begrub,“ da werde ich dem Herz des Knaben näher kommen als wenn ich nur im allgemeinen von Trauer u. dgl. rede. Das fühlt er eben heraus, daß ich auch Anteil an seinen kleinen Schicksalen nehme, wenn ich von seinem Spielzeug rede, wenn ich einmal seine Geschwister erwähne. Wenn ich vom Jäger und Wald im Rotkäppchen spreche, da lasse ich in der Analyse den kleinen Knaben E. antreten, der kann nun tüchtig vom Wald erzählen, er hat im Thüringer Wald sogar Rehe gesehen, die, wie er stolz erzählt, im Winter bis an den Gartenzaun kamen. Mein Verkehr mit den Kindern konnte viel intimer werden, weil ich von den intimeren Beziehungen des Kindes Kenntnis hatte. Bei einigen Knaben war das Resultat recht gering d. h. ich konnte recht wenig Thatsachen erfahren. Aber was schadet das? Wenn ich auch nur bei einigen Kindern in der Kenntnis ihrer Natur vorwärts gekommen bin, so ist meine Mühe belohnt, wenn nur ein Kinderherz sich öffnet, ist viel geleistet: das sind pädagogische Imponderabilien, die freilich kein Examen und kein Schulinspektor an den Tag bringt. Bei den Antworten, die ich verzeichnet, ist nun ein Mangel vor allem zu konstatieren: es sind schon viel zu viel fertige Urteile darin enthalten, dagegen zu wenig Thatsachen. Dieser Mangel findet sich häufig in Individualitätsbüchern: statt einzelne Thatsachen zu verzeichnen, wird aus einer Thatsache verallgemeinert und ein Urteil aufgeschrieben. Bei obigen Antworten ist dies zum Teil durch die falsche Fragestellung veranlaßt. Bei Versuchen, die etwa in der gleichen Richtung von andern veranstaltet werden, wäre hier auf Abhilfe zu sinnen. Es ist von viel größerem Wert, eine solche Geschichte von dem Vögelein, wie beim Knaben B., zu erfahren, als das fertige Urteil: „er ist mitleidig.“

Das elterliche Erfahrungskapital ist durch obige Fragen noch lange nicht genug nutzbar gemacht, wie könnten auch die Eltern aus der langen Reihe von Jahren sich gleich auf einzelne Thatsachen besinnen? Das Nachdenken der Eltern müßte noch auf ganz andere Weise angeregt werden, durch meine kurze Belehrung (sie durfte als solche nicht empfunden werden!) konnte ihr Interesse noch nicht stark genug sein, um alles für mich Wichtige mir zu offenbaren.

Eins möchte ich bei aller Mangelhaftigkeit meines ersten Versuches festhalten: es scheint mir ein großer Vorteil gewesen zu sein, daß ich (in anbetracht der kleinen Zahl) die Angelegenheit mündlich mit den Eltern besprechen konnte. Sie erhielt dadurch den Charakter der Vertraulichkeit. Wie sind nun die beiden Bedenken zu beseitigen? Wie kann das Erfahrungskapital der Eltern noch besser nutzbar gemacht werden? Wie kann der Versuch gestaltet werden, daß er in allen Schulverhältnissen sich ermöglichen läßt?

7. Erweiterung und Verallgemeinerung des berichteten Verfahrens. Die Resultate meines Fragenmaterials sind verschwindend gering gegenüber dem, was etwa Preyer in seinem Buche\*) fordert. Man muß ein besseres Fragenmaterial zusammenzustellen versuchen und dazu die Litteratur von Comenius bis zu Preyer herauf benutzen. Eins fehlt ganz bis jetzt: wie weit können Thatsachen bezüglich der Vererbung in den Kreis der Beobachtung gezogen werden? Das Gesetz der Vererbung hat seine Geltung auf dem körperlichen und auf dem geistigen Gebiete. Auf jenem wird es oft gelingen, durch den Verkehr mit den Eltern wichtige Thatsachen festzustellen, besonders wenn sie bei den Eltern recht stark hervortreten. (Kurzsichtigkeit, körperliche Gebrechen, starke Sinnlichkeit im Essen und Trinken, Anosmie (Geruchsblindheit), Nervosität, Epilepsie, Sprachfehler, z. B. Anstossen mit der Zunge, Stottern, Bildung der Hand, Linkshändigkeit, muskulöser Bau, zarter Bau, Körpergröße.\*\*) )

\*) Die geistige Entwicklung des Kindes, 1893.

\*\*) Es giebt immer weniger ganz gesunde Eltern, dagegen sehr viel kranke nervöse Menschen.

Bei weitem schwerer ist es betr. der geistigen Vererbung zu richtigen Beobachtungen zu kommen. Gerade da die medizinische Wissenschaft die „latente“ Vererbung festgestellt hat, so muß mit der größten Vorsicht verfahren werden. Auch würde es verkehrt sein, auf Grund eines Besuches Schlüsse zu ziehen; hier könnte man nur durch längeren Verkehr zu brauchbaren Resultaten kommen.\*) Deshalb ist in meinem Fragebogen derartiges nicht aufgenommen. Ganz anders würde die Sache liegen, wenn die Eltern, durchdrungen von wahrhaft pädagogischem Interesse, selbst Angaben in dieser Richtung machen würden: freilich müssen sie da erst an sich selbst die Diagnose stellen gelernt haben. Vielleicht gelingt es aber, durch Einstellung einiger vorsichtiger Fragen in den Fragebogen etwas zu erfahren (Familieneigentümlichkeiten?), doch ist auf jeden Fall Vorsicht geboten.

Die Fragen können vermehrt und spezialisiert werden. Sie müssen sowohl die Fehler, mit deren Bekämpfung die Eltern viel zu thun haben, wie andererseits die individuellen Begabungen berücksichtigen, deren Beobachtung und Ausbildung für den Lehrer wünschenswert ist. Die Kindesfehler können akut oder chronisch sein („Fehler, die das Kind hat und Fehler, die das Kind macht.“ Herbart), ererbt oder erworben. Das Niveau der Bildung giebt den Maßstab im einzelnen. Bei der ungeheuren Komplikation aller Schulverhältnisse ist es unmöglich, für alle Kreise ein gleich gültiges Fragenmaterial aufzustellen. Stadt und Land, höhere und niedere Schulen, Knaben und Mädchen, engerer und weiterer Umfang der Schulzeit werden verschiedene Fragen erfordern: in einem sollten jene alle einig sein, auch durch diese Maßnahmen das höchste Erziehungsziel verwirklichen zu helfen, durch die Kenntnis der Individualität die Ausbildung einer ethischen Persönlichkeit zu erstreben. Zur An-

---

\*) Die Fürstin Durrussow kann allerdings den Erzieherinnen in den Familien empfehlen, sich Andeutungen über die körperliche Gesundheit und den Charakter der Eltern zu verschaffen, um darnach ihre Pflegebefohlenen zu behandeln. S. 28.

regung betreffs der Verschiedenartigkeit der Fragen führe ich noch eine ganze Reihe Fragen an, wobei jede Vollständigkeit mit Bewußtsein abgewiesen wird, da eben alle konkreten Beziehungen nicht erschöpft werden können, es vielmehr dem einzelnen Lehrer resp. dem Kollegium überlassen bleiben muß, die passenden Fragebogen (in richtiger Reihenfolge) sich zusammenzustellen:

Für das Vorstellungsleben ist es wichtig, sich folgendes beantworten zu lassen:

Wann begann das Kind zu schauen, zu horchen, zu greifen, zu unterscheiden (Personen, auch auf Photographieen), zu vergleichen?\*)

Wann fing es an Wörter zu verstehen?

Wann begann es zu sprechen (Sprachfehler? schwere Zunge?) (wann das erste Wort, wann den ersten Satz)?

Von wem hat es das Sprechen gelernt?

Zeigte es schon Denkhätigkeit, ehe es sprach?

Wann die ersten Zahlvorstellungen? Wie weit zählt es jetzt?

Wann erkannte es Menschen an der Stimme?

Wann war der Tastsinn im stande, im Finstern vorgehaltene Gegenstände zu erkennen?

Ist das Kind viel in der Gesellschaft von Erwachsenen gewesen?

Wer hat sich am meisten mit dem Kind beschäftigt?

War es viel sich selbst überlassen?

Welcher Art waren die es beaufsichtigenden Personen? (Amme, Dienstmädchen, Wärterin: Alter derselben? Dialekt?)

Ist das Kind auffallend neugierig oder nicht?

Spricht es gern viel? (Zeichen, daß es weniger denkt!)

Zeigt es Phantasie (Erfindungsgeist) beim stillen Spielen? (Thatsachen angeben.)

(Beispiel bei Preyer: „Es wurde Zwillingen im dritten Jahre erlaubt, im Garten und Wald alle Pilze, die sie fan-

---

\*) Solche Fragen können natürlich nur auf Grund eines „Beobachtungsbuches“ beantwortet werden, s. u.

den, mit dem Fuße umzustofsen. Zu Hause ersannen sie sich dann das „Pilzspiel“, welches darin besteht, dafs das eine Kind hockend mit emporgehaltenem Ellbogen einen Pilz vorstellt, das andere es mit dem Fuße stößt, so dafs es umkippt.“ Je früher sich solche Beweise von Erfindungsgeist zeigen, desto wichtiger sind sie für die ganze geistige Entwicklung.)

Spricht das Kind viel im Traume?

Kann es die Farben unterscheiden?

Kann es ein Liedchen richtig nachsingen?

Zeigt es besondere Befähigungen nach irgend einer Richtung?

Welche Bücher (Bilderbücher) und Spiele hat es?

Zeigt es gutes Gedächtnis, lernt es leicht, Verschen, Gebetchen und welche?

Zeichnet es gern?

Sind schon Zweifel an der Richtigkeit von Märchen ausgesprochen worden? (Quelle nachweisbar oder Kritik vermutlich aus dem Kinde selbst erwachsen? Mir ist aus meiner Incipientenklasse nur ein Beispiel vorgekommen, dafs ein Knabe sagte, die „Frau Stecknadel“ kann doch nicht reden. Die anderen Knaben wiesen ihn lebhaft zurück. Hier schienen mir die Quelle der Kritik die älteren Geschwister zu sein.)

Wann sagte es zum erstenmale „ich“ (also wann gewann es die Ichvorstellung, das Selbstbewußtsein)?

Wichtige Fragen für die Beurteilung des Gefühlslebens sind:

Wann zeigte das Kind die ersten Äußerungen der Freude?

Zeigt es jähe Übergänge von Freude und Lust zu Schmerz und Unbehagen? (Nur allzujähe Übergänge geben zu Bedenken Anlaß; rascher Stimmungswechsel ist dem Kinde infolge der Fluktuation der Vorstellungen eigentümlich.)

Ist das Kind im stande sich zu wundern?

(Preyer: „Die Schule des Erstaunens muß jeder Mensch aufs neue an sich selbst durchmachen. Ein Kind, welches nicht im stande ist sich zu wundern, welches aber nicht, obwohl oberflächliche Beurteilung es so auffaßt, abgestumpft ist, son-

dern von Haus aus die gewöhnliche der Jugend eigene Empfänglichkeit nicht besitzt, kann unter keinen Umständen eine normale intellektuelle und ethische Entwicklung erwarten lassen“.)

Ist es ängstlich bei Donner und Blitz? (Bestimmte Beispiele der Furcht angeben! Nachtangst?)

(Beispiel bei Emminghaus, Psych. Störungen des Kindesalters S. 72: „Von einem 10jährigen Knaben wird berichtet, daß er mit Mühe zu Bett und in Schlaf gebracht, nach  $\frac{1}{2}$ —1 Stunde wieder aufwacht, unter den Gebärden der Todesangst in die Höhe schnellt und nun unter gellendem Geschrei, daß man es Häuser weit hört, nach Vater und Mutter schreit: Ich sterbe, Papachen, teuerstes Mamachen, rettet mich!“ Ähnliche Beispiele kommen gewiß in manchen Familien vor, ohne daß der Lehrer etwas davon erfährt.)

Ist das Kind zu Liebkosungen geneigt, küßt es gern, ist es überzärtlich?

(Scholz S. 40: Von einem 6jährigen Knaben wird berichtet, daß er viele Monate lang beim Gang zur Schule unter Händedrücker, Küssen und Weinen jedesmal von den Eltern Abschied nahm und beim Weggehen vom Hause noch mehrere Male zurückkehrte, um noch einmal Abschied zu nehmen.)

Ist eine unüberwindliche Abneigung gegen gewisse Tiere vorhanden?

Ist die Erregbarkeit groß, die Nachwirkung gering (Sanguiniker)?

Ist die Erregbarkeit gering und die Nachwirkung gering (Phlegmatiker)?

Ist die Erregbarkeit groß und die Nachwirkung groß (Choleriker)?

Ist die Erregbarkeit gering und die Nachwirkung groß (Melancholiker\*)?

Hat das Kind Abneigung gegen Musik? Zeigt es Mißvergnügen nur bei Dissonanzen?

---

\*) Nach Lotze med. Psych. S. 564 besser als sentimentales Temperament bezeichnet.

Wird das Kind leicht verlegen, leicht rot?

Ist es öfter körperlich gezüchtigt worden und aus welchem Anlaß?

Ist es vorwiegend heiter oder andauernd niedergedrückt?

(Da der natürliche Zustand des Kindes fröhliche unbekümmerte Daseinsfreude ist, so ist die niedergedrückte Stimmung etwas Abnormes und erfordert besondere erzieherische Therapie. Erkennungszeichen: regungsloses Dasitzen, starrer, weit in die Ferne verlorener Blick, schlaffe Züge.)

Sind Anzeichen von Launenhaftigkeit zu berichten (gesteigerte Reizempfänglichkeit, schneller Stimmungswechsel)?

Ist das Kind gleichgültig gegen Lärm, gegen grelles Licht, gegen häßliche Farbeffekte, gegen Unsymmetrien aller Art?

(Die Indolenz gegen äußere Dinge ist oft verbunden mit Indolenz auf moralischem Gebiete. Scholz S. 66. Emminghaus S. 76. Dagegen: „Wenn ein Kind das Bild des Erstaunens über ganz gleichgültige Dinge und Vorgänge zeigte, so haben die Eltern Ursache sich darüber zu freuen.“ Preyer S. 21.)

Für Willensleben und Handeln werden wir aus der Beantwortung folgender Fragen bedeutsames Material erhalten:

Wann stellte sich der Nachahmungstrieb ein (Händchen klatschen u. dgl.)?

Wann hatte das Kind die Schließmuskeln (After, Urin) in der Gewalt?

(Findet etwa noch jetzt Bettnässen statt? außerordentlich wichtig für die Entwicklung des Willens.)

Ist es rechts- oder linkshändig, bevorzugt es bei Greifbewegungen die rechte oder linke Hand?

(Es ist verkehrt, die Linkshändigkeit zu bekämpfen, das ist eine starke individuelle Eigentümlichkeit. Warum sollen solche Kinder nicht links zeichnen und schreiben lernen? Es ist eine Tortur für sie, die rechte nehmen zu müssen. Bei Verrihtungen, welche besondere Kraft und Geschicklichkeit erheischen, nimmt der Linkshänder doch immer wieder die linke Hand als die leistungsfähigere in

Anspruch. Der Maler Adolf Menzel ist linkshändig und malt mit der linken Hand. Vgl. Dr. Alsberg, Vortrag über Rechts- und Linkshändigkeit der Menschen, Hannov. Anthropologenkongress 1893.)

Beschäftigt sich das Kind allein oder mit anderen Kindern? oder mit Erwachsenen?

Zeigt es irgendwelche Absonderlichkeiten in seinen Bewegungen, Gang oder dgl.?

Spielt es gern?

Entschliesst es sich schnell oder schwankt es hin und her?

Zeigt es besondere manuelle Fertigkeit?

Hat es schon durch Sammeltrieb (in welcher Richtung?) sich ausgezeichnet? Zeigt es übergroße Beweglichkeit?

Erfreut es sich besonders lebhaft an einer bestimmten Sache und Beschäftigung? Hält das Vergnügen daran lange an?

Nimmt es früher bevorzugte Beschäftigungen nach längerer Pause gern wieder auf?

Ist es flatterhaft?

Ist es geschickt im Klettern und Turnen?

Zeigt sich irgendwelche Schwäche in der Muskulatur (Linkisch sein)?

Ist Leckermäuligkeit (starke Naschhaftigkeit) zu bemerken?

Wie sind die Fragen zu stellen, mündlich oder schriftlich?

Für gebildete Eltern denke ich mir die Vorlage eines gedruckten Fragebogens wohl möglich; sie werden im Stande sein, wertvolle Einzelheiten auch ausführlicher aufzuschreiben. Sollte das allgemeiner eingeführt werden, so wird die Rückwirkung nicht ausbleiben. Wenn die Eltern wissen, daß sie beim Beginn der Schulzeit einen derartigen Fragebogen beantworten sollen, so werden sie beizeiten an Aufzeichnungen denken. Aber freilich werden vielleicht gerade gebildete Eltern oft nicht geneigt sein, dem Lehrer reinen Wein einzuschenken. Affenliebe, mangelndes Vertrauen zur Schule, Scheu häusliche Verhältnisse zu offenbaren, Blindheit gegenüber dem eigenen Fleisch und Blut werden

die hindernden Faktoren sein: sie fürchten, daß ihrem Kinde infolge der Aufzeichnungen eine zu strenge Behandlung zu teil werden könnte. Bei den Eltern, deren Kinder jetzt meist unseren Volksschulen angehören, dürfte die schriftliche Beantwortung auf Hindernisse stoßen. Der gemeine Mann greift ungern zur Feder, er würde schon um deswillen kaum sich dazu herbeilassen, weil er sich vorm Lehrer durch seine orthographischen Sünden keine Blöße geben will. Mündlich werden gerade die sozial niedriger stehenden Leute gern bereit sein Auskunft zu geben: hier ist immer der Besuch zu empfehlen, oder es ist auch denkbar, daß bei der Anmeldung des Kindes (selbstverständlich beim Direktor und beim zukünftigen Incipienten-Lehrer) eine Rücksprache vorgenommen wird. Der Verkehr müßte überhaupt am Anfang ein sehr reger sein zwischen Lehrer und Eltern: wo die Zeit dazu herkommt, das findet sich schon, wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Vor allem wäre zu warnen vor bureaukratischer Einführung einer derartigen Einrichtung: wir sind mit Bureaukratismus so schon gesegnet, und jene Auskunft der Eltern darf unbedingt nur als eine freiwillige Unterstützung der Schule dargestellt werden, die man nicht erzwingen soll, sondern die aus dem freien Vertrauen zum Erzieher des Kindes erwächst. In manchen Schulen findet bei der Aufnahme eine kleine Feier mit Ansprache statt, das ist oft die einzige Gelegenheit, bei der die Eltern alle zusammen sind. Hier wäre, falls man nicht unsern Vorschlag annimmt, wenigstens das leicht zu ermöglichen, daß man die Eltern anregt, doch mündlich einige Mitteilungen über die aufzunehmenden Kinder zu machen. Legt man einen Fragebogen vor (derselbe muß hinreichend freien Raum für die Antworten haben), so ist demselben eine Rubrik am Schlusse beizufügen, in der „besondere Bemerkungen“ der Eltern, etwa Wünsche, Besorgnisse und dgl. Platz finden können. Auch ist es zu empfehlen, einen recht ausführlich ausgefüllten Fragebogen zur Probe beizulegen. Die Antworten der Eltern sind natürlich mit Vorsicht zu gebrauchen. Je mehr Thatsachen, desto besser! Ein unbewusstes Schönfärben

der Kinder wird immer stattfinden, das juristische *quivis praesumitur malus* darf für den Pädagogen nicht gelten.

Der Fragebogen braucht nun nicht nur den Incipienten-  
eltern vorgelegt zu werden. Ich möchte im Gegenteil recht  
vielen Erziehern empfehlen, es doch einmal mit den Eltern  
ihrer älteren Schüler zu versuchen. Wie schön wäre es,  
wenn das Gymnasium bei der Aufnahme die Vorlegung  
und Ausfüllung eines solchen Fragebogens den Eltern im  
Interesse der Erziehung anempfehlen würde? Die Fragen  
würden ausführlicher gestellt und beantwortet werden können  
in Rücksicht auf die weiter vorgeschrittene Entwicklung des  
kindlichen Geistes. Aber wann werden sich die *beati possi-*  
*dentis* zu solchen Kleinigkeiten herablassen? Wie frucht-  
bar aber würde es sein, wenn dem Gymnasiallehrer ein  
derartiges Material für die erziehliche Einwirkung von vorn-  
herein zu Gebote stände. In idealen Verhältnissen müßten  
die Individualitätsbücher beim Übergang aus der einen in  
die andere Schule übermittelt werden, sie sind wichtiger als  
die Censurbücher. So könnte überall jeder nach seinen  
Verhältnissen darnach streben, das elterliche Erfahrungs-  
kapital in seiner Weise nutzbar zu machen. Am glücklichsten  
ist wie immer, wenn es sich um direkte Erziehung handelt,  
der Lehrer der einklassigen Schule eines kleinen Dörfchens.  
Er kennt alle Familien des Ortes, er verfolgt das Aufwachsen  
der Kleinen, er kennt ihre Geschichte: freilich liegt bei ihm  
eine Gefahr vor: er wird nicht leicht sich den Blick ganz  
vorurteilsfrei erhalten. So würde es verkehrt sein, wie immer  
auf dem Gebiete der Erziehung, einen für alle Verhältnisse  
gültigen Weg zu empfehlen.

8. Wege, die Eltern zur Beobachtung ihrer  
Kinder zu veranlassen. Das elterliche Erfahrungskapital  
wird oft nicht so sein, daß wir es benutzen können. Was  
können wir Erzieher für Mittel und Wege finden, die Eltern zur  
Erwerbung eines solchen benutzbaren Kapitals zu veranlassen?

Die nicht zu leugnende Indifferenz der Eltern gegenüber  
der erziehlichen Aufgabe der Schule muß behoben werden:  
sie wissen es gar nicht, was für schätzbares Material sie

dem Erzieher ihres Kindes in einer einzigen halben Stunde darbieten können. Sie darüber aufzuklären, ist vor allem eine dankenswerte Aufgabe der Elternabende im allgemeinen und eines speziellen ad hoc. Letzterer würde nur für die Eltern der Incipienten sein. Derselbe ist vor Ostern oder gleich nach Ostern einzuberufen. In demselben setzt ihnen der zukünftige Erzieher ihrer Kinder auseinander ungefähr das, was oben im 4. Teile unserer Arbeit ausgeführt ist. Man muß ihnen die Notwendigkeit der einzelnen Fragen motivieren. Wenn ich eine solche Frage in dem Bogen stehen habe „Wie steht es mit der Reinlichkeit und Ordnungsliebe des Kindes?“ so soll darin nichts Beleidigendes für die Familie gefunden werden: wir wollen das Kind gemeinsam erziehen. Man lasse den Eltern durchweg den Vorrang in der Erziehung, sage ihnen das auch, sage ihnen, daß wir nur die Helfer sein wollen.

In einer richtigen Schulgemeinde, wie sie uns als Ideal vorschwebt, sind alle solche Einrichtungen ganz selbstverständlich, da sind die gesetzlich geordneten Schulsynoden größerer Bezirke und die Elternversammlungen der einzelnen Gemeinde der Ort, um die Eltern über die Notwendigkeit und Wichtigkeit solcher Maßnahmen aufzuklären. Aus den Elternabenden wird sich aber vielleicht eine Schulsynode entwickeln. In den Elternabenden, zu denen besonders die Eltern einzuladen sind, die Kinder im vorschulpflichtigen Alter haben, bespreche man dieses, man halte Ansprachen über solche Themata: „Wie wird die geistige Gesundheit eines Kindes erkannt?“ (Material bei Scholz, S. 16). „Fehler der Kinder auf dem Gebiete des Vorstellungslebens“, „dasselbe auf dem des Fühlens“, „dasselbe auf dem des Willenslebens“.\*) Man muß ihnen aber nicht nur die Fehler zeigen, sondern auch das Positive andeuten, damit die Eltern ihre Kinder unter eine bestimmte Art sozusagen subsumieren können.\*\*)

\*) Scholz und Strümpell. (Über die Ätiologie der Fehler, Päd. Path. S. 18.)

\*\*) Eine vorzügliche Darstellung der verschiedenen Momente, die

sachen sollen sie lernen Schlüsse ziehen: auch das Beobachten will gelernt sein. Einen schriftlichen Fragebogen kann man nicht so ausführlich abfassen, hier muß das mündliche Wort ergänzend eintreten. Es muß den Eltern ein Maßstab geboten werden, an denen sie ihre Kinder messen lernen, und sie müssen erfahren, was etwa der Lehrer auf dem Gebiete des Vorstellens, Fühlens und Wollens vom 6jährigen Kinde erwartet. Auch Verkehrtes ist zurückzuweisen, mancher Vater lehrt à la Götz von Berlichingen, manche Mutter freut sich, wenn ihr Kind schon einige Buchstaben kann. — Man bringe Bücher mit und lasse sie zirkulieren: einer oder der andere wird sich eins vom Lehrer leihen oder es sich anschaffen. Manche Leute glauben dem gedruckten Wort mehr. Dazu eignet sich Scholz, Strümpell, Preyer, natürlich je nach dem geistigen Standpunkt der Eltern. Es fehlt gerade noch an populären auf der neueren wissenschaftlichen Pädagogik ruhenden Büchern. Ich würde auch ein solches künstlerisch ausgestattetes Beobachtungsbuch zeigen, wie es kürzlich bei E. Behrend (Gotha) erschienen ist: „Unser Kind, Aufzeichnungen aus den ersten Lebensjahren.“ In demselben ist alles bequem vorgedruckt: es sollen Aufzeichnungen über den angehenden Erdenbürger bis etwa zu der Zeit gemacht werden, mit welcher er selbst des Schreibens kundig die von den Eltern begonnene Biographie eigenhändig fortsetzen kann. Es sind unter vielen anderen folgende Rubriken auszufüllen: Das erste Lächeln, die erste Ausfahrt, Alleinsitzen, Kriech- und Stehversuche, Erwachen des Nachahmungstriebes, Sprachversuche, Seelenregungen und unsere Hilfe dabei (Einwirkung auf Verstand, Phantasie, Erziehung zur Dankbarkeit, Geschwisterliebe), drollige Einfälle, wunderliche Fragen, Reisen, Krankheiten, Anzeichen des sich bildenden Charakters (Eigensinn, Freigebigkeit, Verträglichkeit, Ängstlichkeit), Unarten (Trotz, Unsauberkeit) u. s. f.)\* Glücklich zur Erzeugung der Individualität zusammenwirken, findet sich bei Strümpell, Vorschule der Ethik, S. 138 ff.

\*) Ähnlich: „Der Mutter Tagebuch, Aufzeichnungen über die ersten Lebensjahre des Kindes, herausgegeben von Amalie Baisch, 1893, Stuttgart, Thienemann.

der Incipientenlehrer, dem die 30 Väter seiner Kinder am Aufnahmetage 30 solche biographische Bücher vorlegen! Sollte es wirklich einmal dahin kommen? Weitere Mittel, unsere Zwecke zu fördern, sind Volksbibliotheken, Vorträge in Vereinen\*), populär gehaltene Aufsätze in dem Feuilleton der Tagespresse. In Volksbibliotheken bringe man erziehlische Litteratur.\*\*) Eltern besser situierter Stände können sich Bücher kaufen, unsere Arbeiter nicht. Die Tagespresse kann Artikel über Erziehungsfragen bringen. Es fehlt aber ein Buch in volkstümlichem Tone, das zu psychologischen Beobachtungen anregt.

Das Interesse muß in weiten Kreisen wachgerufen, und wo es besteht, gesteigert werden. Manche Einwürfe und Bedenken werden sich noch geltend machen, man versuche es aber nur erst einmal, besonders mit den Elternabenden: die Eltern werden sicher etwas mit fortnehmen, sie sehen ihre Kinder nun anders an, die Bedeutung und Verantwortlichkeit ihrer elterlichen Mission geht ihnen auf.

9. Allgemeinere Ergebnisse auf statistischem und psychologischem Gebiete. Und Sigismund und Hartmann? Ihr Verdienst bleibt unbestritten, sind sie doch die Bahnbrecher auf diesem Gebiete gewesen. Ihnen verdanken wir das Beste, die Anregung, die aber nun in weitere Bahnen geführt worden ist.

Wenn nun einst ein recht großes Antwortenmaterial vorliegen würde, dann könnte man auch daran gehen, es zu allgemeineren Ergebnissen statistischer und psychologischer Art zu verwerten. Dann eben wird Sigismund auf seine Fragen Antwort erhalten, wie: Wann beginnt die Wahrnehmung der Außenwelt? Durch welche Sinne zuerst? Wann bemerkt man den ersten deutlichen Willensakt? Wann lernt das Kind die Wesen seiner Art erkennen, wann ihre Gefühle teilen? Wann und wie kommt es zum klaren Be-

---

\*) Prof. Preyers neuestes Buch ist entstanden aus Vorträgen, die er in Berlin im Viktoria-Lyceum für junge Damen gehalten hat.

\*\*\*) Besonders solche Bücher, wie das der Fürstin Douroussow. Auch die Mutterschule von Comenius!

wufstsein seines Ichs? Nach welchen Gesetzen bildet es sich seine Sprache? Wann entfaltet sich die höchste Blüte des Menschenwesens, das sittliche Gefühl?

Die Antworten würden nach zwei Richtungen Aufschluss gewähren: einmal werden sie die Kenntnis der Einzelindividualitäten fördern, und dann werden sie ein Durchschnittsbild des Kindes überhaupt ermöglichen. Also z. B. entwickelt sich ein körperlich kräftiges Kind geistig langsamer, als ein zartes, oder welche Gesetze lassen sich aufstellen für die Wechselwirkung zwischen leiblicher und geistiger Entwicklung des Kindes? Hat die Art der Ernährung und Umgebung einen feststellbaren Einfluss auf bestimmte Fähigkeiten, etwa Phantasie? Sind nicht selbst die Jahreszeiten, in welche die Perioden der entscheidendsten Entwicklungsprozesse fallen, von gewisser Einwirkung? Wie weit beschleunigt die Erziehung die wesentlichen Fortschritte? Wie ist das Verhältnis: wieviel Prozent lernen erst reden und dann gehen, wieviel Prozent erst gehen und dann reden? Ergeben sich daraus bestimmte Gesetze oder Hinweise für die weitere Entwicklung? Geht das Verstehenlernen einzelner Wörter immer dem Sprechenlernen voraus? Ist es Regel oder Ausnahme, daß das Kind früher nachsingt oder nachspricht? Bei allen individuellen Verschiedenheiten werden sich doch Regelmäßigkeiten ergeben und zwar die Aufeinanderfolge der Errungenschaften des ersten Gehversuches, des ersten Sprechversuches, der ersten Siege des Geistes über die Materie, interessant für den Mediziner und den Psychologen. Aber auch der Pädagog wird wiederum aus den allgemeinen Ergebnissen Schlüsse ziehen können auf das einzelne Kind, und so kommen jene der Einzelerziehung wieder zu statten. Liegen dann in den Schularchiven Individualitätsbücher von Generationen, dann könnten vielleicht auch Ergebnisse betreffs der geistigen Vererbung gewonnen werden, besonders dort, wo der Familienbestand der betreffenden Schule sich durch Jahrzehnte hindurch nicht verändert. Hier erweitert sich dann die Individualpädagogik zur Sozialpädagogik.

VI.

**Über die unterrichtliche Verwendung der Robinson-  
erzählung im zweiten Schuljahre.**

Von

H. Landmann.

Es ist Thatsache, daß die Einführung der Robinson-  
erzählung als Konzentrationsstoff für das zweite Schuljahr  
bis zur Zeit auf weit schärferen Widerspruch stößt, als  
die Einführung von Märchen ins erste Schuljahr. Dabei  
kann die von ausgesprochenen Gegnern unseres Lehrplans  
ausgehende Stellungnahme gegen den genannten Stoff  
uns wenig berühren. Wo die pädagogischen Grundsätze  
über das Erziehungsziel sowie über die Mittel und Wege  
zur Erreichung desselben noch weit auseinander gehen,  
da läßt sich über Einzelfragen schwer verhandeln. Aller  
Meinungsaustausch über letztere wird so lange fruchtlos  
bleiben, als er nicht auf der breiten Grundlage allgemein  
anerkannter pädagogischer Ideen geführt werden kann.

Dem Robinsonstoffe steht aber auch eine Ablehnung  
gegenüber, die für uns bedeutungsvoll ist.

Sie erhebt sich mitten aus dem Lager entschiedener  
Anhänger und Verfechter der Herbartischen Pädagogik.\*)  
Diese Ablehnung kann an sich schon uns aus dem  
Zustande inniger Hingabe an den Stoff aufschrecken.  
Dann aber spornen zu wiederholtem Nachdenken über  
die berechnigte und notwendige Stellung Robinsons im  
Lehrplane die von den Gegnern vorgebrachten Gründe  
an. Letztere wirken durch Inhalt und Form auf den  
ersten Blick überzeugend. Daher vermögen sie vielleicht  
in manchem die Überzeugung von der erziehlichen Be-  
deutung der Robinsongeschichte im zweiten Schuljahre stark  
zu erschüttern.

---

\*) S. Hartmann, Sächs. Schulzeitung 1887, S. 175. Lange,  
Über Apperzeption, S. 147. Willmann, Päd. Vorträge, Anmerk. 17.

Von einem alten Freunde trennt man sich indessen nicht leichten Herzens. Man ist von vornherein mißtrauisch gegen alle Versuche, die einen trennenden Keil in das Freundschaftsverhältnis treiben wollen, und behandelt sie deshalb peinlich prüfend. Betrachtet man in dieser Weise die erhobenen Einwürfe, so schwächt sich ihre Beweiskraft für uns so weit ab, daß die Überzeugung von dem hohen erziehlichen Werte der Robinsonerzählung im zweiten Schuljahre unvermindert bestehen bleibt.

Die Entstehung jener Gegenströmung innerhalb der Herbartischen Pädagogik darf übrigens nicht allzustark befremden. Sie findet ihre Erklärung zum großen Teile in dem Umstande, daß der unterrichtlichen Behandlung des Robinson eine so zwingende, klassische Begründung, wie sie Ziller für den Märchenunterricht geliefert hat, noch nicht zur Seite steht. So lange diese Lücke vorhanden ist, wird immer die Neigung hervortreten, die großen erziehlichen Hauptaufgaben und Hauptwirkungen der Erzählung hinter anfechtbaren Einzelheiten aus derselben verschwinden zu lassen.

Jene Lücke wird auch von uns empfunden. Sie ausfüllen zu helfen, ist der Zweck dieser Arbeit. Daß wir keinem blinden Robinsonkultus huldigen, dafür mögen die folgenden Betrachtungen zeugen. Dieselben wollen unsere Auffassung über die unterrichtlichen Aufgaben des Robinsonstoffes zum Ausdruck bringen, zugleich auch diejenigen Punkte andeuten, durch welche wir die Erreichung der erstrebten Ziele erwarten.

An Vollständigkeit und Durchsichtigkeit wird unsere Darstellung manches zu wünschen übrig lassen. Zur Erklärung und Beurteilung der empfundenen Mängel sei auf ein Wort Goethes verwiesen: „Zu vollenden ist nicht Sache des Schülers, es ist genug, wenn er sich übt!“

Die Einsetzung der Robinsonerzählung als konzentrierender Unterrichtsstoff für das zweite Schuljahr ist ein Gebot der Lehrplantheorie. Eine rechte pädagogische Würdigung der Robinsongeschichte kann daher nur unter steter Berücksichtigung ihrer Stellung im Lehrplane erfolgen. Hier er-

scheint sie als Vermittlungsstoff von der Märchenstufe zur Stufe thatsächlicher und historischer Auffassung der Dinge und Geschehnisse. Sie ist aber auch alleiniger Gesinnungsstoff im zweiten Schuljahre und muß als solcher unserem Erziehungsziele näher führen. Demnach sollen folgende Gesichtspunkte in den Mittelpunkt der Besprechung gerückt werden :

A. Der Robinsonstoff überbrückt die große Kluft, die in der Kindesseele zwischen der Phantasiewelt und der objektiven Welt besteht

1. durch Klärung und Erweiterung der ersten Raum- und Zeitvorstellungen,
2. durch Förderung der Erkenntnis und Bewältigung von Naturdingen und Naturverhältnissen an sich,
3. Durch Förderung der Erkenntnis der Beziehungen zwischen Natur- und Menschenleben.

B. Robinson versetzt die Schüler in ausreichendem Grade in die Kulturanfänge, erweckt dadurch im Zögling eine Vorahnung von historisch Gewordenem und bereitet das Verständnis für das historisch-kulturelle Material der Patriarchen- und Thüringer Landgrafenzzeit zweckmäßig vor.

C. Als Gesinnungsstoff stellt die Erzählung durch Fortspinnung der im Märchenunterrichte erarbeiteten sittlichen Gebilde Kontinuität in der Charakterbildung her, indem die Geschichte darbietet:

1. Vollkommene Befriedigung des religiös-sittlichen Bedürfnisses auf der betreffenden Entwicklungsstufe überhaupt.
2. Erweiterung und Vertiefung der religiös-ethischen Bildungselemente bis zu dem Umfange, wodurch dem Schüler die Versetzung in die religiös-sittliche Denkungs- und Gefühlsart der Patriarchen- und Landgrafenzzeit ermöglicht wird.

D. Wo sich im Laufe der Betrachtungen Gelegenheit bietet, sollen die für einen „Schulrobinson“ sich notwendig machenden Abweichungen vom Originaltexte begründet und

am Schluß die vorzunehmenden Veränderungen zusammengestellt werden. —

**A. Der vermittelnde Charakter der Erzählung zwischen Phantasiewelt und objektiver Welt.** Mit Rücksicht auf den Geisteszustand der Zöglinge im ersten Schuljahre ist hier folgendes als beachtenswert hervorzuheben.

Im Märchenunterrichte waltet die freie Einbildungskraft ohne Schranken. Dem „Durchschnittskinde“ steht zu jener Zeit weder quantitativ noch qualitativ zureichendes Vorstellungsmaterial zur Verfügung, um zu richtigen Urteilen über Zugehörigkeit gewisser Erscheinungen zu ihren Subjekten kommen zu können. \*) Seine Vorstellungen sind noch nicht zu Begriffen verdichtet und zu festen Reihen verbunden. Das Thatsächliche in der Natur und Geschichte wird als solches vom Kinde nicht erkannt. „Daher ist jene harmlose Naivität vorherrschend, mit welcher sich der Schüler ungeprüft bei jedem sinnlichen Augenscheine und jeder ihm überlieferten Mitteilung beruhigt.“ \*\*) Das Maß aller Dinge ist ihm sein Ich. Die Wirklichkeit betrachtet das Kind als seinesgleichen. Seine Urteile sind unmittelbarer Ausdruck der jeweiligen Gemütszustände.

Im zweiten Schuljahre nimmt der Zögling in mehr spekulativer Geistesthätigkeit die ersten Anläufe zu einer der Wirklichkeit entsprechenden Auffassung und Bewältigung der Aufsendinge, und im Einklange mit dieser seiner fortschreitenden geistigen Entwicklung verläßt er nach und nach die Stufe der Identifizierung von Objekt und Subjekt. Es ist ihm darum im Unterrichte ein Vorstellungskreis darzubieten, der ein Heraustreten aus dem bisherigen Gemütszustande veranlaßt, und das Kind nötigt, die Dinge, mit denen es in Berührung kommt, nicht nur mit sich selbst, sondern auch miteinander zu messen und so der Wirklichkeit sich nähernde Urteile zu bilden. \*\*\*) Nicht mit einem

---

\*) Felsch Bem. z. Problem der kulturh. Stufen, Deutsche Blätter 1889, Nr. 11.

\*\*) Maennel, Über Abstraktion, Gütersloh, Bertelsmann, S. 56.

\*\*\*) Felsch, a. a. O.

Sprünge kann dieser Übergang geschehen, etwa durch Mitteilung fester Begriffe. Diese würde das Kind nicht fassen, weil in seinem Geisteszustande die Einbildungskraft noch überwiegt. Von pädagogischem Standpunkte aus muß der geistigen Entwicklungsstufe entschieden Rechnung getragen werden, und es kann und darf der Übergang nur in der Weise geschehen, daß die Phantasiethätigkeit fortgesetzt in reger Bewegung erhalten bleibt, ihr aber zugleich durch zunehmende Wirklichkeit Einschränkung in der früheren Willkür geboten und sie nach Willmanns Ausdruck zu einer Phantasie der Praxis wird. —

Die Robinsonerzählung besitzt zur Bewirkung dieses allmählichen Überganges zutreffende Eigenschaften. Sie bleibt mit dem Gedankenkreise der Märchenstufe und der Märchen selbst in Fühlung, führt aber zugleich in angemessener Steigerung hinüber zur Auffassung der realen Welt.\*\*)

In erster Linie trägt dazu die eigentümliche phantasievolle Beschaffenheit des Geschichtsstoffes bei. Diese gestattet jedem Kinde, sich nach Maßgabe seines Vorstellungskreises ein individuelles Bild von den Einzelzügen der Geschichte zu bilden. Charakteristisch dabei ist aber das Gebundensein an gewisse Richtlinien, welche der Stoff der Phantasiethätigkeit vorschreibt. Es sind Raum- und Zeitvorstellung, sodann die Begriffe von Ursache und Wirkung, Möglichkeit und Unmöglichkeit, Notwendigkeit, die vorzugsweise hemmend in das vormals ungezügelte Schaffen der Einbildungskraft eingreifen. Mit diesen Faktoren zu rechnen, dazu zwingt den Schüler des Helden bittere Not, die in anderen Gestalten als hervorstechender Zug der Märchen die Kinder oft ergriffen hat. Dazu ist Robinsons Not eine absonderliche. Während in den Märchen Hilfe von vielen Seiten und auf wunderbare Art, im äußersten Falle durch unmittelbare Einwirkung Gottes, unvermutet gebracht wird, muß Robinson

\*) Vgl. Dr. Ch. Mac Murry, *Spezial Method*, Bloomington 93, Seite 29 ff.

in allen Lagen sein eigener Ratgeber werden. Von Gott kann er als Sünder keine rasche und vollständige Wandlung der Dinge begehren und hoffen, wie etwa das Sternthaler-mädchen in seiner Frömmigkeit. Er muß sich den gegebenen Verhältnissen anpassen.

Wie die Bremer Stadtmusikanten oder das fleißige Mädchen in „Frau Holle“ könnte Robinson dieselbe Art von Hilfe suchen und finden; da tritt der Fall ein, daß weder Stadt, Dorf noch ein einsam gelegenes Haus vorhanden sind, daß sich überhaupt keine Daseinsspuren von Menschen zeigen. Sein Leben ist an einen bestimmten, eng begrenzten Ort gekettet, der menschliche Unterstützung vorläufig zur Unmöglichkeit macht. Der Hunger quält den Schiffbrüchigen, und wie jener Förster im Märchen „Fundevogel“ möchte er sich ein Wildbret erlegen, doch in Ermangelung einer Schußwaffe muß er den Gedanken aufgeben: ein anderer Fall von Unmöglichkeit. — Vollständige Erschöpfung läßt den verlassenen Schlaf begehren, und sorglos wie Schneeweischen und Rosenrot möchte er im Walde auf weichem Moos schlafen, aber die Gefahr vor wilden Tieren macht Sicherheitsmaßregeln für sein Leben zur Notwendigkeit. Fremde Töne und Geräusche treffen sein Ohr und lassen ihn zusammenschrecken; er ist gezwungen, die Ursache davon zu erfahren und kann nicht wie die Räuber in den „Bremer Stadtmusikanten“ dem Unbekannten und Schauerlichen entfliehen. — Der Zwang zum Genuß unbekannter Nahrungsmittel zieht üble Folgen für seine Gesundheit nach sich. — So treten Robinson Hindernisse auf Hindernisse entgegen und lassen ihn nicht als einen jener Glücklichen leben, denen keine Stunde schlägt. Er kann die Gegenwart nicht sorglos genießen, sondern muß seine Erfahrungen für die Zukunft in Überlegung bringen. Täglich treibt die Not zur Vornahme von Rückblicken und zu vorsorglichem Vorschauen an und bewirkt damit lebhaftes Inbeziehungsetzen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Auf diese Weise tritt die Zeitvorstellung immer deutlicher ins Bewußtsein.

Die wenigen Beispiele mögen hier genügen, den Zusammenhang mit den Märchen, vor allen Dingen auch den Fortschritt in der phantasiemässigen Erfassung beider Stoffe zu erweisen. Auf dem Unterscheidenden aber ruht der Nachdruck. Sofern eben die angeführten Vorstellungen und Begriffe von Raum, Zeit, Ursache, Wirkung u. s. w. als gebietende Mächte auftreten, wird „der Gang der Geschichte durch den Zwang der Dinge bestimmt.“ Die vormals unbegrenzte Freiheit der Einbildungskraft wird zu einer massvollen durch regulierendes Eingreifen der Verstandesthätigkeit.

Allerdings läßt diese Beschaffenheit des Stoffes den Schluß auf ein plötzliches Abbrechen des frei phantasierenden Geisteslebens zu. Wie aber die Ermittlung der Bildungselemente durch das Leben sprungweise erfolgt\*), so wird dieser Sprung auch in der Auswahl der Unterrichtsstoffe nicht zu vermeiden sein. Es giebt eben zwischen Wirklichkeit und Phantasiewelt kein thatsächliches Mittelglied, das durch einen Unterrichtsstoff rein dargeboten werden könnte. Die Vermittlung ist Sache der Erkenntnisthätigkeit und vollzieht sich in allmählicher Steigerung in der Seele des Kindes. Dabei lehrt die Erfahrung, daß die Denkweise gleichaltriger Kinder nach der Seite der Wirklichkeit oft grofse graduelle Verschiedenheit zeigt: es gestaltet sich der Übergang in einem Kinde schnell, im andern langsam. Von einem Unterrichtsstoffe ist daher für diese Übergangszeit nur so viel zu verlangen, daß er den schneller und langsamer fortschreitenden Köpfen in gleicher Weise Rechnung trägt. Das thut aber die Robinsonerzählung. Sie läßt der Phantasiebethätigung innerhalb gewisser Grenzen vollkommen Spielraum; sie gestattet die Wahl zwischen vielen Fällen und bleibt unabhängig von der getroffenen Entscheidung immer dieselbe Geschichte. Der Schüler empfindet darum die seiner Phantasiethätigkeit den Weg verlegenden Schwierigkeiten nicht als lästige Fesseln. Die immer lebendige Teilnahme für des Helden Wohl und Wehe läßt das Kind nie ermüden im Suchen nach Mitteln und Wegen, die zur Linderung der

\*) Strümpell, Psychol. Päd.

Not oder zur Errettung aus derselben dienen können. In der Teilnahme liegt das wunderbare Geheimnis, wonach sich unvermutet die schwächsten Schüler dem notwendigen Gange der Dinge leicht anpassen und im Überwinden der Hemmnisse selige Befriedigung finden.

Man muß dem Unterrichte selbst beiwohnen oder ihn längere Zeit erteilen, um sich mit den gehegten theoretischen Bedenken auszusöhnen. Respekt vor dem außerordentlichen Interesse, volle Überzeugung davon, daß die Kinder im Stoffe leben und weben, ganz darin aufgehen — auch nach den Unterrichtsstunden —, können dann nicht ausbleiben. Die zutreffendsten Auswege finden die Zöglinge, und wenn das kindliche Nachdenken keinen Rat mehr weiß, werden vom Lehrer angedeutete oder gegebene neue Hilfsquellen freudig begrüßt, geprüft und zweckentsprechend verwertet. Wer da sieht, wie sich die Schüler ihren „Robinson“ selbst schaffen, der wird sich kaum Direktor Hartmann anschließen, welcher die innere Verwandtschaft des Stoffes mit der kindlichen Geistesstufe im achten Lebensjahre leugnet und schon die Erfassung des Thatsächlichen in Abrede stellt. \*)

Letztere Behauptung ist an dieser Stelle uns von besonderem Interesse. Mit ihrer Wahrheit müßte der Robinsonstoff als ungeeignet zur Lösung der an ihn gestellten ersten Aufgabe fallen gelassen werden. Versuchen wir deshalb, unsere gegenteilige Meinung zu begründen.

Mit Hartmann teilen wir die Überzeugung, daß im 8. Lebensjahre die freie Einbildungskraft im Kindesgeiste noch das Übergewicht besitzt. Deshalb können wir aber nicht schlechthin die Erfassung der realen Verhältnisse anzweifeln, die mit Raum- und Zeitvorstellungen notwendig verbunden auftreten. Ganz und gar fehlen eben diese Vorstellungen nicht im Bewußtsein des achtjährigen Kindes, und man kann in dieser Hinsicht niemals ein Vakuum im Vorstellungsinhalte annehmen. Es sind bereits unzählige Verhältnisse von „Nichtmehr“ und „Nochnicht“, wodurch allein das Zeitbewußt-

\*) Hartmann, Die Auswahl des Volksschul-Lehrstoffes. Sächs. Schulzeitung. Jahrg. 1887, No. 14—18.

sein hervorgerufen wird,\*) im Leben und im Märchenunterrichte an das Kind herangetreten. Ebenso sind dem Zöglinge aufser seiner nächsten Umgebung deutlich voneinander geschiedene und unter sich verschiedene Örtlichkeiten bekannt geworden. Er hat die Märchenhandlungen sich auf mannigfachen Schauplätzen abspielend gedacht, und seine Phantasiegebilde darüber sind durch öftere Spaziergänge geklärt worden. Sein Denken hat sich immer nach gewissen Orts- und Zeitvorstellungen gerichtet und sich danach richten müssen. Ohne Zweifel ist daher von diesen ein ansehnlicher Teil im Vorstellungsschatze der Kinder vorhanden. Freilich meistens nur unbewusst hat der Zögling diese Vorstellungen im wirklichen oder phantasierten Handeln mitwirken lassen. Eine ununterbrochene Nötigung zur Festhaltung der Vorstellungen im Bewusstsein und zu dauernder Berücksichtigung derselben in der Denkarbeit gab der bisherige Unterricht nicht. Das Märchen gestattete freies, willkürliches Spiel mit Raum und Zeit.

Für die Übergangszeit von der Stufe des zunächst unbehinderten Vorstellungsspieles bis dahin, wo das Denken von gewissen, unveränderlich und unabänderlich wirkenden Mächten geleitet wird, dünkt uns nun die natürliche und didaktisch wertvolle Frage die zu sein: Vermag der Robinsonstoff diesem Übergange dadurch gerecht zu werden, daß er von des Zöglings Denkarbeit bewusstes Festhalten gewisser Raum- und Zeitvorstellungen und der mehrfach erwähnten Begriffe verlangt, aber doch nicht in solcher Bestimmtheit, die seiner Auffassung noch fremd, ja unfassbar ist? Mit anderen Worten: Vermag der Robinsonstoff jene Vorstellungen und Begriffe als führende Mächte leise und somit schulgerecht in das Geistesleben einzuführen?

Die eigentümliche phantasievolle Beschaffenheit der Erzählung nötigt zu entschiedener Bejahung der Frage. In die vom Stoff angeregte und unterhaltene Phantasiethätigkeit werden die betreffenden Vorstellungen und Begriffe als leitende Kräfte geradezu — wenn man den Ausdruck gebrau-

---

\*) Volkmann, Lehrb. d. Psychol. Bd. II, S. 14.

chen kann — eingeschmuggelt. Der Wandel im Denken vollzieht sich ganz allmählich, und doch, worauf es vornehmlich ankommt, immer in inniger Verbindung mit der Geschichte, die der Fassungskraft niemals zu viel zumutet. Weil der Zusammenhang der Dinge und Begebenheiten mit Raum, Zeit etc. kein gegebener eiserner ist, so können die Schüler einen ihrer Einbildungskraft zusagenden, der Wirklichkeit mehr oder weniger näher kommenden herstellen. Das geschieht nun auch und zwar vom Anfang der Geschichte an nach ihrem Ende zu mit steter Annäherung an den wahren Umfang und Inhalt genannter Vorstellungen und Begriffe. Darüber haben uns mehrfache Erfahrungen belehrt, und so müssen wir auf Grund dieser die aufgeworfene Frage ebenfalls bejahen. Wir haben Kinder, die bisher an die Scholle gebunden waren, denen die Welt hinter dem nächsten Berge ihres Wohnsitzes mit einem Brettverschlage endigte\*), dann aber auch „vieltgereiste“ Zöglinge, welche tausenderlei gesehen hatten und von noch mehr Ungesehenem aus allen Ländern und Meeren zu erzählen wußten, in der Robinson erzählung unterrichtet. Dort und hier sind die unterrichtlichen Erfahrungen und Erfolge wesentlich dieselben gewesen. Ort und Zeit der Handlung haben einer leichten Apperzeption nicht hindernd im Wege gestanden.\*\*) Vielmehr hat sich Zillers Wort bestätigt: „Durch das Fremde wird das Kind seiner Heimat nicht entrückt, und seine Welt wird ihm nicht genommen, sondern alle neuen Vorstellungen und Beschäftigungen, die der Unterricht darbietet, schliessen daran an.“\*\*\*)

---

\*) B. Goltz, Buch d. Kindheit.

\*\*) Grundlg. 487, Lange, Über Apperzeption S. 51.

\*\*\*) Man wirft oft die Frage auf: Was versteht ein Kind, dessen Wohnort nicht an einem größern Flusse liegt, von einem Meere, Schiffe, Hafen, von der Wichtigkeit des Feuerzeugs? Es soll damit das Vorhandensein und auch das Zusammenkommen jener Vorstellungen als psychologische Unmöglichkeit gekennzeichnet werden. Als einzige Antwort haben wir hier der Frage die andere entgegenzusetzen: Haben die Fragenden darin Erfahrungen gesammelt? Wir glauben es nicht, sonst würden sie schlagende Beispiele anzuführen wissen.

So lehnt sich die Vorstellung von der Insel unter des Lehrers Leitung eng an das Landschaftsbild der heimatlichen Umgebung an, natürlich nur insoweit, als es die Schüler zu übersehen vermögen. Das letztere geschieht nach Gröfse und Inhalt bei verschiedenen Schülern in verschiedener Weise. Die Kinder des zweiten Schuljahres können bei gleichguten Augen infolge geringer und mangelhafter Übung oft sehr ungleichmäfsig Dinge in der Form erkennen, resp. voneinander unterscheiden. Es sind mir Schüler vorgekommen, die unsere sich deutlich und scharf voneinander abhebenden Berge an der Saale aus geringer Entfernung nicht als verschiedene Höhen zu erkennen vermochten. Andere waren bereits so weit vorgeschritten, den natürlichen Horizont zu überschauen.

Die Vorstellungen dieser und jener Kinder von der Gröfse und der Bodengestalt der Insel müssen natürlich bedeutende Schwankungen aufweisen. Was schadet es aber, wenn einem geistig vorgeschrittenem Kinde der Anfang der Wasserfläche in der natürlichen Horizontlinie liegt, während ein anderes Kind die Grenze des Eilandes hinter naheliegenden Bergen und Hügeln, hinter Waldzügen oder gar Ackerfeldern annimmt? Für das Verständnis der Erzählung ist das ganz gleichgültig. Die Hauptsache ist doch die, dafs überhaupt die Vorstellung allseitiger Begrenzung durch Wasser und der dadurch bedingten Abgeschlossenheit im Schüler aufkommt. Obwohl in diesem Punkte die Unterstützungen durch heimatliche Vorstellungen sehr gering sind, so gewinnt doch jedes Kind phantasiemäfsig von der Insel einen bestimmten Begriff. Der Prüfstein für das Vorhandensein dieses Begriffes ist darin zu erblicken, dafs es keinem Kinde einfällt, an die Möglichkeit einer Selbstrettung Robinsons von dem Eilande zu denken.

Mit dem so gekennzeichneten Klarheitsgrade der Vorstellung über die Ortsbegrenzung kann man aber vollständig zufrieden sein. Der Abstand von der Wirklichkeit kommt dabei ganz aufser Betracht. Wenn irgendwo, so ist eben hier das Unterlaufen von falschen Vorstellungen kein grofser

Schade. Der Schwerpunkt liegt darin, daß sich die Kinder die Lage des Schauplatzes soweit korrekt vorstellen, um Robinson als einen an die Insel gebannten Menschen zu erkennen. Über die Frage des „Wo“ und „Wieweit“ der Insel reflektieren die Schüler noch nicht. Erst später, wenn Robinson die Umrisse eines andern Landes entdeckt, tritt sie in den Vordergrund, findet aber in der Erkenntnis von einem andern, seine Rettung nicht begünstigenden Eilande eine befriedigende Antwort.

Von der Insel selbst konstruiert sich das Kind aber ein äußerst lebhaftes Bild im Anschluß an die heimatlichen Vorstellungen. Für Jenaer Kinder gestaltet sich dasselbe etwa so: Unweit der Saale erhebt sich ein Felsen. In ihm befinden sich einige Höhlen, eine Quelle bricht daraus hervor. Davor breitet sich eine Wiese aus bis zum Saalufer. Hier sind an manchen sandigen Stellen Muscheln zu finden. Jenseits des Felsens gelangt man auf Berge, von denen man einen Überblick über das Saalthal hat. Der Bergabhang ist mit Wald bestanden, zeigt auch freie Plätze, wo dann und wann ein Hase oder Kaninchen anzutreffen ist. Aus der Ferne wird das Gekrächze auffliegender Häher hörbar. An manchen Stellen des Waldes schlingen sich Geißblatt, wilder Hopfen und Teufelszwirn von Baum zu Baum. -- Das sind einige von den vielen Verhältnissen und Dingen, die auf die Insel übertragen werden. Dabei stellen sich die Abweichungen davon wie von selbst ein, beleben und erhalten das Interesse.\*)

Die viel gefürchtete und angefochtene Versetzung der Schüler über Länder und Meere hinweg, — die uns übrigens auf dieser Stufe aus psychologischen Erwägungen noch für unmöglich gilt —, in ein ihnen völlig fremd entgegengesetztes und fremd bleibendes Land ist also nur eine scheinbare. Im Grunde führt die Geschichte den Zögling vorherrschend auf das Feld seiner liebsten Vorstellungen und Erfahrungen.\*\*)

\*) Vergl. Willmann, Päd. Vorträge, Anmerk. 17. Hartmann, Sächs. Schulzeitg. 1887, Nr. 18. Lange, Apperzeption a. a. O.

\*\*\*) Lange, Apperzeption a. a. O.

Noch deutlicher liegt das auf der Hand, wo es sich später um Robinsons tägliches Thun und Treiben handelt. Ihn als Jäger, Fischer, Handwerker, Tierfreund, sozusagen auch als Hausfrau u. s. w. zu beobachten und nachzuahmen, daran findet das Kind Vergnügen. Dabei erhellt die scheinbare Versetzung in fremde Regionen in pädagogischem Sinne als Notwendigkeit und Wohlthat. Zeitferne, Raumferne, das Fremdartige überhaupt, idealisieren und poetisieren.\*) Sie rücken dadurch die Erfassung des Thatsächlichen in psychologische Nähe und geben den Anstoß dafür, daß das Kind die Verhältnisse und Dinge seiner Umgebung nicht als alltägliche hinnimmt, sondern darüber nachzudenken anfängt. Das in der Geschichte liegende Moment der Belehrung wird dadurch erst recht wirksam. Jetzt erwacht das Kind aus der Gegenwart, aus seinem mehr oder weniger träumerisch spielenden Zustande. In das kindliche Spiel mischt sich Ernst, und das ist für den Unterricht der richtige Angriffspunkt zur Annäherung des Gedankenkreises an die Wirklichkeit.

Aus der Geschichte kommt dem Schüler der Antrieb, mit Robinson gleiche Beschäftigungen zu treiben, ihn nachzuahmen. Ungezwungen tritt der Zögling mit seiner Umgebung in Beziehung. Unter Anspannung seines Willens wägt er diese und jene Gegenstände nach Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit mit Bezug auf die durch die Geschichte gegebenen Zwecke ab.

Lassen wir einige Beispiele dafür folgen, wie der Fortschritt im Denkprozesse, hervorgerufen durch die innige Teilnahme an des Helden Schicksalen, sich in der Nachahmung seines täglichen Thun und Treibens geltend macht.

Der schon genannte Felsen mit seiner Umgebung ist den Kindern bereits aus dem Märchenunterrichte bekannt. Er bildete seiner Zeit den Schauplatz für die Märchen: „Der Wolf und die sieben Geißlein“, — „Das Lumpengesindel“, — „Vom Tode des Hühnchens“. Der Felsen war der Nufsberg.

---

\*) Volkmann, Lehrb. d. Psychol. Bd. I, 481.

Aus der Quelle wollte das Hähnchen einen Trunk Wasser für sein mit dem Erstickungstode ringendes Hühnchen holen. Im Walde am Bergabhange wohnte der Wolf, dorthin ging die alte Geiß, um Futter zu suchen.

Wenn die Kinder an jenen Stellen weilten und ihre Märchen erzählten, so geschah das unter vollständiger Aufserachtlassung der sich vorfindenden Entfernungen und den damit in Verbindung stehenden Zeitlängen. Vom Nufsberge aus fuhr das Lumpengesindel bis zum nächsten sichtbaren Gasthause die halbe Nacht hindurch. Das Hähnchen brauchte zur Herbeischaffung des Schluckes Wasser aus der wenige Schritte entfernten Quelle eine „kleine Ewigkeit“. Andernteils kehrte der Wolf von seinen Einkäufen im Krämer-, Bäcker- und Müllerhause nach wenigen Augenblicken zurück.

Jetzt, wo dieselbe Örtlichkeit der ideale Schauplatz für Robinsons Leben und Thaten ist, fangen gewisse Entfernungen und Zeitlängen eine wichtige Rolle zu spielen an.

Wenn sich Robinson in der ersten Zeit seines Aufenthaltes auf der Insel aus Furcht vor wilden Tieren nicht weit von der Höhle fortbewegt, so sind die Weglängen seiner Ausflüge dem Kinde bald nicht mehr gleichgültig. Es sucht in dem ihn bekannten Terrain Orte auf, von welchen man in einer bestimmten Zeit nach der Höhle zurückkehren kann. Dann wird die erste baumlose Fläche im Walde als der in der Geschichte auftretende Maisplatz angenommen. Der Weg danach wird von den Kindern selbst gegangen, und es heisst dann: Robinson mußte bis zum Maisplatze eine halbe Stunde gehen. Der „Ziegenplatz“ liegt eine Stunde von der Wohnung entfernt. Auf solchen Gängen lernt das Kind ein gutes Stück seiner näheren Umgebung kennen, und es prägt sich ihm davon ein klares, bestimmtes Bild ein. Dabei erfolgt die Übertragung der Vorstellungen von den durchwanderten Gebieten auf Robinsons Insel und erzeugt von der Beschaffenheit des Wohnortes des Helden ein immer lebhafteres und bestimmteres Bild. Für das zeitliche Vorstellen ist es dabei von großem Vorteile, daß es in Verbindung von bestimmten Ausdehnungen im Raum auftritt. Das Kind faßt das Neben-

einander im Raum viel leichter auf, als das Nacheinander in der Zeit. Über räumliche Ausdehnungen besitzt es früher inhaltvolle Vorstellungen als über zeitliche. Am ehesten erhält die Vorstellung der Zeitdauer einen der Wirklichkeit nahe kommenden Inhalt, wenn sie als Zeitmaß für eigens ausgeführte Zurücklegung bestimmter Wegstrecken aufgefaßt wird.

Auf die Bildung der Zeitvorstellungen von diesem Gesichtspunkte aus weist auch das tägliche Leben hin. Die Kinder wissen z. B. ziemlich sicher, wie lange sie von der Wohnung aus bis zur Schule zu gehen haben.

Man wird darum mit Recht behaupten dürfen, daß die Schärfung des Bewußtseins für bestimmte räumliche und zeitliche Vorstellungen durch den Robinsonstoff naturgemäß erfolgt, zumal sich dabei das Bedürfnis nach einer Uhr wie von selbst einstellt. Geht Robinson daran, sein Leben durch die verschiedensten Vorsichtsmaßregeln zu schützen und dasselbe durch allerhand Vorkehrungen und Einrichtungen sich so erträglich wie möglich zu machen, so ist es dem Kinde geradezu inneres Bedürfnis, sich in gleichen Thätigkeiten zu versuchen, und indem der Zögling solche Arbeit vornimmt, wird ihm bei stets lebendiger Teilnahme diejenige Belehrung zu teil, die ihn mit der Beschaffenheit der Naturdinge vertraut macht.

Es handelt sich um die Herstellung eines Spießes, dazu soll ein passender Stein gesucht werden. Anfangs sind die Kinder nicht sehr wählerisch, und der erste beste Sandstein wird für zweckentsprechend befunden, wenn er nur eine Spitze hat. Bald aber erweist sich dessen Härtegrad als ungenügend zur Erfüllung der an ihn gestellten Anforderungen. Nun geht es auf die Suche nach einem brauchbareren Minerale, und da sind die Zöglinge nicht mehr so voreilig in ihren Urteilen und Entscheidungen. Mit prüfendem Blicke sehen sie über minderwertige Ware weg und suchen aus den passenden Objekten wieder die besten aus.

Sollen dann Pfeil, Bogen, Korb, Tasche, Schuhe u. s. w. gearbeitet werden, so steht dabei immer die Frage nach ge-

eignetem Materiale, wie es die Natur darbietet, im Vordergrund des Interesse. Viele Pflanzen müssen wegen unzulänglichen Eigenschaften zur Seite geschoben werden, und oft gelingt es erst nach langer Mühe, die gesuchten Stoffe zu entdecken. Die mit so bestimmten und interessanten Zielen unternommenen Wanderungen in die Natur sind wirkliche Entdeckungsreisen. Sie liefern reichliche und im Geiste haftende Belehrungen. Auf solchen Ausflügen werden empirisches und spekulatives Interesse unausgesetzt angeregt und treten einander in ergänzende Wechselwirkung. Beide Interessen richten sich auf das Erkennen der Beschaffenheit von Naturdingen. Der Anlaß zu den prüfenden Betrachtungen vieler Gegenstände und Erscheinungen geht von Robinsons Bedürfnissen zur Erhaltung seines Lebens und zur Verschönerung desselben aus. Die gesammelten Erfahrungen und alle spekulativen Einfälle werden sodann auf Robinsons Lebenslage und Lebensbedürfnisse in Anwendung gebracht und damit kommt und wächst die Einsicht in die Beziehungen des Menschen zu den Naturdingen, in des Menschen Abhängigkeit von der Natur.

Nicht minder fördernd erweist sich die Robinsonerzählung der Pflege des ästhetischen Interesse. Sie liefert dem „malenden Zeichnen“ eine Menge passenden Stoff. Sehr wichtig dabei, weil auch der phantasierenden Geistesthätigkeit des Kindes ganz entsprechend, ist der Umstand, daß der Zögling aus der Erzählung reichlich Anregung zu zeichnerischen Selbstproduktionen empfängt. Sodann knüpft sich an die Beschäftigung mit Naturdingen, Gerätschaften Robinsons etc. ein Fortschreiten in der Formenauffassung. Indem der Schüler bestimmte Gegenstände betrachtet, faßt er deren Umrisse schärfer auf, und sobald er es unternimmt, die bestimmten Formen malend korrekt wiederzugeben, wird sein ästhetisches Urteil fortwährend herausgefordert.

So führt der Robinsonstoff den drei Interessen der Erkenntnis reiche, die intellektuelle Entwicklung natürlich fortleitende Nahrung zu, und damit scheint er uns, soweit der

erste Punkt unserer Besprechung in Betrachtung kommt, rechter Art zu sein und am rechten Platze zu stehen.

**B. Der vorbereitende Charakter auf den Geschichtsunterricht.**

Es ist hier Antwort auf die Hauptfrage zu geben, wodurch der Robinsonstoff geeignet wird, eine Vorstufe für den Geschichtsunterricht zu bilden. Im allgemeinen wird die Antwort auf den Beweis hinauslaufen, daß der Stoff den Zöglingen ein gewisses Verständnis von den Anfängen der menschlichen Kultur übermittelt. Dabei darf aber an dieser Stelle nur an die „materielle“ Seite der Kultur gedacht werden. Diese Kultur ist Produkt menschlichen Nachdenkens und Schaffens, herausgewachsen aus dem Kampfe ums Dasein und immer weiter darin emporgestiegen. Sie verstehen, heißt in die Entwicklung der menschlichen Arbeit in ökonomischer, technologischer und ästhetischer Hinsicht eindringen. Damit erlangt der Begriff der menschlichen Arbeit eine hohe pädagogische Bedeutung.\*) Für unsern Zweck finden wir darin diejenigen Momente enthalten, die im Kinde eine Vorahnung für historisches Werden und Vergehen zu erwecken vermögen. Entsprechend dem Umfange, womit sich das Kind in die Anfänge der menschlichen Arbeit verständnisvoll einzuleben vermag, wachsen oder verringern sich die psychologischen Bedingungen für eine historische Auffassungs- und Denkweise. Dieser Gedanke dürfte wohl auf der Hand liegen. Es wird deshalb hier zunächst darauf ankommen, am Robinsonstoffe darzuthun, ob er dem Schüler die Augen für die ersten Kulturanfänge und Kulturfortschritte öffnen kann.

Daß „Robinson“ die Entwicklung der Kultur von ihren ersten Anfängen an repräsentiert, ist wohl ohne Zweifel: er giebt ein treues Abbild davon. „Auf seiner Insel ist Robin-

---

\*) Der Begriff der menschlichen Arbeit ist von Dr. O. W. Beyer als pädagogisches Problem aufgestellt worden in seinem Buche: „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“. Leipzig 1885, Verlag v. Reichardt. Leider haben die dort angeregten Gedanken bisher zu wenig Berücksichtigung gefunden. Vgl. Rein, 1. Schuljahr, 5. Aufl. S. 44 ff.

son gleichsam ein der Urperiode angehörender Mensch.“ Er hat keinen Anteil an dem Segen der Kultur unserer Zeit, den auch die Kinder genießen. Mit den einfachsten Mitteln, wie sie die Natur darbietet, fängt er, getrieben von bitterer Not, das ungeheure Kulturwerk von vorne an und erreicht durch anstrengende, mühevoll Arbeit eine verhältnismäßig hohe Stufe. Die zutreffendsten Einzelzüge aus der Erzählung illustrieren die Entwicklung von Schritt zu Schritt. Auf die Darlegung dieser Einzelheiten können wir verzichten. Im vierzehnten Jahrbuche d. V. f. w. Päd. ist in überzeugender Weise darüber von Zillig gesprochen. Statt dessen sei die psychologische Frage über die Möglichkeit der erwarteten Wirkung auf den Zögling etwas eingehender erörtert und zwar unter Anlehnung an einige zu motivierende Abweichungen vom Originaltexte.

Erfahrung und sich darauf stützende psychologische Erwägungen haben die Überzeugung reifen lassen, daß der Robinsonstoff nur dann seine Aufgabe als Vorstufe für den Geschichtsunterricht in ausreichendem Maße erfüllen kann, wenn die Zöglinge den Helden nach dem Vorgange Rousseaus, Campes und Gräbners durch zwei Kulturperioden, die Urperiode und die moderne,\*) verfolgen. Es wird sonst den Schülern gerade dasjenige vorenthalten, was das Verständnis für die Kulturarbeit anzubahnen in der Lage ist. Fragt man sich, woran es eigentlich Robinson nach dem Originaltexte mangelt, so kommt man zu dem Schlusse, daß ihm weiter nichts abgeht, als die durch eine soziale Gemeinschaft bedingte Kraft und die mit dem Gemeinschaftsleben verbundenen Annehmlichkeiten. Äußerlich genommen, ist Robinson im Besitze alles dessen, was zu einem ruhigen Leben nötig ist, oder er kann es mit Hilfe seiner Mittel leicht herstellen. Diese Behauptung mag gewagt klingen.

---

\*) Es kann sich hierbei nicht um ein Verstehen der modernen Kultur handeln. Die das Kind umgebenden kulturellen Thatsachen treten aber von selbst in Gegensatz zu Robinsons ganzer Lebensweise. Diesen Gegensatz suchen wir, wie später gezeigt wird, auszunutzen, um im Kinde den Gedanken des Werdens der Dinge deutlich hervorzukehren.

Man denke sich aber in die Phantasiethätigkeit des Kindes hinein und die Sache wird anders. Robinson ist im Besitze von Schußwaffen, die Thatsache genügt dem Knaben vollständig, um den Bedrängten damit alle Gefahren spielend überwinden zu lassen. Mit der Flinte in der Hand vermag Robinson „die Welt zu erobern“. In ähnlichem Sinne urteilt der Schüler, und erhält später im Kampfe gegen die Wilden sozusagen die Bestätigung für die Richtigkeit seiner Phantasiegebilde. — Mit Beil und Säbel können ebenfalls allerhand Wunderthaten vollbracht werden. Dazu sind Hammer, Zange, Nägel, Säge vorhanden: mit Leichtigkeit läßt sich damit für Unterkunft und bequeme Einrichtungen sorgen. Kleidungsstücke und sogar Feuer hat Robinson, also fast alles wie — heute. Deshalb erzählt auch der Schüler leicht hin, als wären alle Leistungen Robinsons selbstverständliche Dinge. Wo bleibt da der Einblick in den „ungeheuern Aufwand von Mühe und Arbeit, von Mut, Kraft und schlauer Berechnung“, mit welchen der Mensch — oder die Menschheit — nach und nach in kultureller Hinsicht eine Stufe nach der andern erstiegen hat? Offenbar ist der Teil des Stoffes, welcher Anregung über die Frage des Woher giebt, unzulänglich, um das Werden und Gewordensein der Dinge ahnen zu lassen. Der Def. Robinson läßt die kindliche Einbildungskraft zu ausgedehnt in den gewohnten Bahnen weiterschreiten und regt deshalb die Reflexionsthätigkeit zu wenig an.

Mit Ziller wäre darauf zu antworten, dafs es im zweiten Schuljahre vorzugsweise auf ein Sicheinleben in das moderne Bewußtsein ankommt. Zugegeben, aber — wie wird dieses Ziel am besten erreicht? Auf keinen Fall dadurch, dafs man des Kindes Denken vollständig in der Gegenwart gefangen hält. Seine Aufmerksamkeit kann sich hier zum größten Teile nur auf die rein äußerliche Seite unserer modernen Kulturgegenstände erstrecken; die komplizierte Art ihrer zweckmäßigen Verwendbarkeit ist einem achtjährigen Knaben noch ein Buch mit sieben Siegeln. Infolgedessen erscheint ihm seine Umgebung in ihrem Alltagskleide einerseits zu bekannt und prosaisch, andererseits

aber unverständlich. Von tiefgehendem, anhaltendem Interesse kann unter solchen Umständen im Unterrichte wenig die Rede sein. Oft hat der Lehrer, — will er nicht durch vom Hauptziele ableitende Nebensachen das Interesse lebendig erhalten —, mit einer gewissen Gleichgültigkeit zu kämpfen. Natürlich ist es dann um „das Sicheinleben in das moderne Bewußtsein“ geschehen. Um vieles günstiger gestaltet sich die Sache, haben die Kinder Robinson erst eine Zeitlang mit seinen einfachen Mitteln den Kampf ums Dasein führen sehen. Das erstrebte Unterrichtsziel nähert sich dadurch sehr, es führt jetzt ein direkter Weg zu ihm. Aus dem Ringen, Streben und den erlangten Erfolgen Robinsons empfängt der Zögling ganz neue Gesichtspunkte zur Betrachtung des gegenwärtigen Kulturzustandes. Dieser bietet sich ihm in allen seinen Teilen als etwas weit Vollkommneres dar. Der Kontrast von ehemals und jetzt tritt auf und wird zu einem Hebel für Interesse und Reflexion. Jetzt fängt das Kind wirklich an, die Dinge unter sich und im Verhältnis zum menschlichen Leben abzuwägen, und damit stellen sich die Voraussetzungen zur Schärfung des Bewußtseins für Gegenwart und Vergangenheit ein. Allein in diesem Kontraste ruhen die Momente, welche „Robinson“ nach der materiell-kulturellen Seite zum „Präludium für die Historie“ erheben.

„Damit etwas als vergangen erkannt werde, muß es auf ein anderes bezogen werden, das wenigstens für den Akt dieser Beziehung feststeht.“\*) Zur Vornahme gegenseitiger Beziehungen zwischen Dingen und Zuständen von vormals und heute giebt aber die Robinsongeschichte, in welcher der Held zwei scharf geschiedene Kulturepochen durchlebt, den meisten Anlaß. Es ladet dort jedes wichtige Ereignis in Robinsons Leben die Schüler zu Vergleichen mit ihren eigenen Verhältnissen ein, und fördert auf diese Weise in ihnen Erkenntnis und Wertschätzung des Segens der Jetztzeit.\*\*)

---

\*) Volkman n, Lehrb. d. Psycholog. Bd. II, 12.

\*\*) „Die Geschichte muß den Eindruck des Vergangenen und Alter-

Welches Vorstellungsmaterial dabei als feststehendes für den Akt der Beziehungen im Kinde anzunehmen ist, wird sich schwerlich streng auseinander halten lassen. Psychologisch hat die Vorstellung des Gegenwärtigen dafür zu gelten.\*) Dasselbe fällt aber in der Seele nicht immer mit der wirklichen Gegenwart zusammen. Für einen Schüler, der sich lebhaft in Robinsons Lage versetzt, mit ihm denkt und fühlt, sind die von da ausgehenden Vorstellungen die herrschenden, gegenwärtigen und feststehenden. Sie sind ihm Maßstab zur denkenden Betrachtung seiner und unserer Verhältnisse und Zustände.\*\*\*) Freilich spielt sich auch der umgekehrte Gang in der Kindesseele ab. Auf jeden Fall kommt aus der Erzählung die Anregung zu ungezwungener Anstellung von Vergleichen, ebenso auch dasjenige Maß von geistiger Spannkraft, welches die Abstraktionsthätigkeit der Kinder einleitet und ihr überall Vorschub leistet.

Möglich werden die hervorgehobenen Wirkungen der Robinsongeschichte auf die Schüler nur dann sein, wenn der Stoff in seinen Abweichungen vom Original auch noch voll und ganz der Apperzeptionsstufe der Zöglinge entspricht. Bisher wurde diese Annahme verneint. „Zu einer so weitgehenden Umarbeitung des Originals — nämlich im Sinne von Rousseau, Campe und Gräbner — haben wir uns nicht entschließen können. Denn es hieße der Apperzeptionskraft der Kinder zu viel zugemutet, das aufzufassen, wie ein Mensch ohne alle Hilfsmittel, ganz von vorn beginnend, sich nach und nach die Natur zu unterjochen vermag.“ Das ist die in den „Schuljahren“ vertretene Ansicht.\*\*\*)) Wir teilen diese Auffassung nicht mehr, halten vielmehr einen „Schulrobinson“ im Anschluß an die Gräbnersche Bearbeitung

tümlichen machen. So redet sie eindringlicher zu den Menschen, wie auch derjenige der beste Prophet zu sein scheint, der ein Fremder ist.“ Ziller, Allg. Päd. 192.

\*) Volkmann, Bd. II, 12.

\*\*\*) „... und ein geheimer Instinkt ließ mich nicht ruhen, bis ich unsere Miliz ins Antike umgeschaffen hatte.“ (Wilh. Meisters Lehrjahre.)

\*\*\*)) Rein, II. Schulj. S. 11.

für leichter apperzipierbar. Die Gründe dafür liegen ziemlich nahe. Unbestritten ist die Geschichte in der veränderten Form phantasievoller, poesievoller, darum für das Kind zunächst leichter faßbar und interessanter. Wenn am Eingange unserer Besprechung mit Nachdruck der eigentümlichen phantasievollen Stoffbeschaffenheit gedacht wurde, so ist hier ergänzend hinzuzufügen, daß die dort darauf bezogenen Sätze in vollem Maße erst an einem die Urperiode durchlebenden Robinson zur Geltung kommen können. Da vollzieht sich der Bruch mit der eingebildeten Welt der Märchen lange nicht so jäh, und es ist ein „sanftes Hinüberleiten“ in das Reich der Wirklichkeit wohl zu spüren. Der „Urmensch“ Robinson ist in allen seinen Lebenslagen, in allem Denken und Handeln der kindlichen Einbildungskraft viel genehmer. Man bedenke dazu z. B. folgendes: In Def. Erzählung wird Robinsons Thätigkeit, die seiner häuslichen Einrichtung gilt, durch die vom Schiffe geretteten Mittel und Werkzeuge eine bestimmte Entwicklungsbahn vorgezeichnet, von der es kein Abweichen giebt. Mit einem Schlage wird die Phantasie an den realen Wert jener Dinge gebunden, dessen Aufserlassung das Leben und die Märchen vollkommen gestatteten. Diese plötzliche und starke Einengung der Einbildungskraft überwindet das Kind auch nur scheinbar. Seine Erzählungen liefern dafür einen deutlichen Beweis. Verlaufen dieselben formell auch glatt, so fehlt darin doch das eigentlich Plastische, nämlich das Hervorheben und Ausmalen konkreter Einzelzüge. Das Kind erzählt von Robinsons Arbeiten so in Bausch und Bogen: „Robinson hatte nun keinen Tisch und Stuhl; da nahm er die Säge und sägte ein paar Bretter zurecht. Dann nagelte er Beine darunter und hatte nun einen Tisch und Stuhl fertig.“ Solche Leistungen der Schüler, die sich in schematischen Vorstellungen kundgeben, zeigen ein geringes Maß innerer Verarbeitung des stofflichen Inhaltes; sie kennzeichnen sich als einfache Reproduktionen von gelegentlich Gesehenem, aus denen weder Phantasiethätigkeit noch Verandesthätigkeit hervorleuchtet.

Man kann unter den gegebenen Verhältnissen nichts Besseres vom Schüler erwarten. Mit psychologischer Notwendigkeit muß er, am Äußerlichen haften, weil das gegebene Material die ganze Entwicklung der Handlung voraussagt, der Phantasiebethätigung also wenig Anregung giebt, dem Verstande aber Unfaßbares vorlegt. Um wie viel lebensvoller gestalten sich dagegen die Bilder, welche der Zögling entwirft, sobald er Robinson von allen heimatlichen Hilfsmitteln entblößt weiß. Die Anfertigung der einfachsten Hausgeräte ist dann ein kleines Problem, das nicht leicht hin mit dem Munde gelöst werden kann. Ist der Gedanke der Herstellung gefaßt, so liegt seine Verwirklichung noch in weiter Ferne. Unmöglich können die Hausgeräte so wie die unsrigen ausfallen. Wie mögen sie zustande kommen und aussehen? In dieser Frage liegt für das Kind ein ungeheurer Forschungsreiz nach Mitteln und Wegen zur Verwirklichung des Gedankens. Jetzt setzt die Phantasieethätigkeit in freier und lebhafter Entfaltung ein. In seiner Vorstellungswelt zieht das Kind sozusagen auf Entdeckungsreisen aus; es reproduziert alte, kombiniert und produziert daraus für sich neue Vorstellungsbilder. Nun entsteht über die Anfertigung von Tisch und Stuhl diese Erzählung: „Robinson wollte sich nun einen Tisch und Stuhl bauen. Das ging aber nicht so schnell, denn er hätte keine Säge, keinen Hammer, keine Zange und keine Nägel. Robinson konnte sich darum keinen Tisch von Holz machen. Er hatte aber nicht weit von seiner Höhle am Felsen schöne glatte Steine gesehen. Ei, dachte er, da kann ich mir einen Tisch aus Steinen bauen. Er suchte nun die besten Steine aus, trug sie in die Höhle und baute einen viereckigen Haufen so hoch wie ein Tisch. Oben darauf legte er recht breite Steine. Die sahen aus wie eine Tischplatte. Es waren aber noch Ritzen und Löcher darin. Robinson wollte aber die Tischplatte schön glatt haben. Da nahm er vom Meere Schlamm und schmierte die Löcher zu, der Schlamm wurde trocken, und nun war der Tisch ganz glatt. Robinson deckte auch große Blätter auf den Tisch, und das sah recht hübsch aus.

Als der Tisch fertig war, baute Robinson auch einen Stuhl. Er machte ihn auch aus Steinen. Eine Lehne kam aber nicht daran, und da sah der Stuhl wie eine Bank aus. Es safs sich sehr hart darauf. Da deckte Robinson Moos über die Steine, und nun safs es sich ganz gut darauf.

Der Tisch und der Stuhl waren nun fertig. Robinson konnte sie aber nicht von einer Ecke in die andere stellen. Und wenn sich Robinson auf den Stuhl setzte, konnte er seine Beine nicht unter den Tisch stecken, weil überall Steine waren. Robinson freute sich aber über seinen Tisch und Stuhl.“

Aus einem solchen Bilde, mag es auch noch so kindlich klingen, oder gerade deshalb, spricht Leben. Es macht sofort den Eindruck von etwas selbstthätig Erarbeiteten. Liegt darin an sich schon ein hoher pädagogischer Wert, so muß man die Freude dazu rechnen, welche den Kindern der Erfolg ihrer Denkarbeit gewährt. Diese Freude ist derjenigen eines Gelehrten vergleichbar, die derselbe bei Entdeckung einer unbekanntenen Wahrheit empfindet; denn hier und dort entspringt daraus der Antrieb zu rastloser, selbstthätiger Weiterarbeit. Gar bald strömt der Drang nach Vervollkommnung, der Robinson beseelt, in die Schüler über und wird für diese ein unversieglicher Quell für Interesse und Selbstthätigkeit.

Selbstthätiges Interesse, der Drang nach Vervollkommnung spinnen sich an der Hand der Gräbnerschen Ausgabe auch nach dem Unterrichte ganz von selbst fort im kindlichen Spiele und zwar in raschester Weise.\*) Alles, was Robinson unternimmt und sich mit den einfachen Naturmitteln erarbeitet, das vermag ihm das Kind nachzuthun, und es thut es auch. Da werden spitze, scharfe Steine gesucht, um sie als Messer, Pfeil, Spiels, Hacke, Spaten in Anwendung zu bringen, aus rohen Hölzern entstehen durch gegenseitige Befestigung mittelst Grashalmen oder Schlingpflanzen bewegliche Gerätschaften, wie Tisch, Stuhl und Bank. Welch hohe

---

\*) Vgl. Herbart, Ausg. Willmann Bd. I, 113 ff.

Belehrung die Zöglinge aus dieser spielenden Beschäftigung schöpfen, davon erhält der Lehrer täglich Zeugnis. Er muß sich oft wundern, auf welche trefflichen Einfälle das Kind außer der Schulzeit gekommen ist, um Robinson das Leben zu verschönen, er wird daraus dann auch die Gewißheit erhalten, daß sich seine Schüler phantasiemäßig vollkommen in Robinsons Lage zu versetzen vermögen. Die Erklärung dieser Thatsache wird er in der poesievollen Beschaffenheit der Erzählung finden. Das Poetische ist es, welches einen Zauberduft um die kindlichen Anschauungen vergangener Tage hüllt und lebenerweckend auf geistigem Gebiete wirkt. Dadurch macht der Stoff den Schüler nirgends passiv und mutet ihm keine peinliche Verleugnung der eigenen Beweglichkeit zu. \*)

Wie nüchtern ist dagegen der Def. „Robinson“. Sein Leben verläuft, bis auf einige aufsergewöhnliche Lagen und abenteuerliche Ereignisse, vollständig normal. Zu einer so innigen Vertiefung in des Helden Schicksale, von der so eben die Rede war, läßt das Original die Schüler nicht kommen, und dadurch wird das Material zur Förderung der Interessen der Erkenntnis stark gemindert. In folgerichtiger Zusammenhänge damit, namentlich aber auch mit dem Mangel des Poetischen, — das so anregend auf das geistige Leben wirkt, daß alle Hauptreihen der Gesinnungstoffe mit poetischen beginnen müssen \*\*) —, erleidet dann auch der religiös-sittliche Bildungswert des Stoffes starke Einbuße. Wo der ideale Umgang mit Robinson am ausgedehntesten und innigsten ist, da entwickeln sich am sichersten religiöse Gefühle und ethische Urteile. Dieser Umgang gestaltet sich unseres Erachtens unter Zugrundelegung des Gräbnerschen Textes am intensivsten. Der Schüler vertieft sich dort ganz in alle Einzelheiten der Geschichte und malt sie mit epischer Breite aus. Das zeugt unter allen Umständen von Erfassung der Situation, und damit erfährt der Zögling an sich selbst,

\*) Herbart a. a. O.

\*\*) Ziller, Grundleg.

wie dornenvoll Robinsons Leben ist, er teilt gewissermaßen Angst, Sorge und Arbeit mit dem Verlassenen, erhebt sich aber auch mit ihm aus aller Not. Das in solchen wehevollen Stunden „des Lebens in Robinson“ gesprochene „Gott sei Dank!“ bei Errettung aus einer Not, oder bei Erreichung eines gesteckten Zieles entspringt hier sicherlich, — oder für mich sonst nirgends —, dem innersten religiösen Empfinden. Ebenso haftet den alsdann gefällten ethischen Werturteilen Wärme und Überzeugungstreue an. Und wenn dann der Schüler nach der Schulzeit aus eigenem Antriebe „seinen Robinson“ nachahmt, so glaube man ja nicht, darin nur bedeutungslose oder gar bedenkliche Spielerei suchen zu müssen. Gewifs findet das Kind Vergnügen an dieser nachahmenden Thätigkeit und unternimmt sie auch wohl aus genanntem Grunde. Nimmermehr kann das aber ein Schade sein. Das Spiel erhält eine ernste Seite. Während desselben steht dem Schüler die Gestalt Robinsons immer vor Augen, und gerade hier öffnet sich dem Kinde der Blick in Robinsons seelisches Leben, hier prägt sich der geistige Rapport am deutlichsten aus. Es strömen Robinsons Gefühle in das Kind über, und letzteres überträgt seine eigenen auf den von ihm Geliebten. Auf diese Weise verwächst das religiös-ethische Material mit dem täglichen Thun und Treiben in der Natur: Naturreligion und religiöses Empfinden im täglichen Leben werden erweckt und gefördert.

Alle diese Gründe sprechen für die Wahl eines „Schulrobinson“ auf der Grundlage der Gräbnerschen Umarbeitung. Ein solcher „Robinson“ liegt infolge seiner phantasievollern und poesievollern Beschaffenheit dem siebenjährigen Kinde psychologisch näher, er ist in religiös-ethischer Hinsicht bildender, er ist mit Bezug auf Übermittlung von Naturerkenntnis lehrreicher und liefert endlich deutlichere Beziehungen zum historisch Gewordenen im allgemeinen und zum spätern Geschichtsunterrichte im besondern. Doch die veränderte Fassung der Erzählung bedarf einer weitern Rechtfertigung. Es erhebt sich das gewichtige Bedenken, ob das Kind dadurch, dafs es Robinson erst auf modernem Kultur-

boden, dann in der Urperiode und zuletzt wieder in der Neuzeit stehen sieht, nicht verwirrt wird. Die Beantwortung dieser Frage erheischt zuvor Erledigung folgender Vorfrage: Ist der Robinsonstoff im Sinne Zillers überhaupt zu den Kulturstoffen zu rechnen? Hartmann verneint die Frage, und ihm schließt sich Lange an. Ersterer sagt: „Robinson“ gehört nicht in die Reihe der deutschen Kulturstoffe, ist überhaupt kein eigentlicher Kulturstoff. Letzteres deshalb, weil er aus der obersten Kulturstufe plötzlich in die unterste zurückversetzt, um sich jener wieder allmählich zu nähern. Vom eigentlichen Kulturstoffe verlangen wir aber, daß er sich auf dem Boden einer Kulturstufe halte. Dazu gesellt sich der Zwiespalt, welcher zwischen Robinsons geistigem Zustande, der doch auf der höheren Kulturstufe verharrt, und den äußern Lebensverhältnissen, die sich auf den untern Kulturstufen abspielen, offenbar besteht. Im eigentlichen Kulturstoffe harmoniert die geistige Entwicklung des Menschen mit seiner ganzen Umgebung, insbesondere aber mit der wirtschaftlichen Entwicklung.“\*) Zudem vermifft Willmann das Nationale am Robinsonstoffe und erachtet ihn als aus der Reihe der Kulturstoffe tretend.\*\*)

Was läßt sich auf diese Einwände erwidern? Ohne weiteres geben wir zu, daß Robinson nicht mit Kenntnissen und Hilfsmitteln arbeitet, die von ihm ursprünglich erfunden worden sind; er verdankt sie vielmehr anderen. In der Robinsonade ist auch Unkultur und Kultur, Anfängliches und Weitfortgeschrittenes durcheinander gemischt.\*\*\*) Sucht man daher das Wesen des Kulturstoffes mit Hartmann in der Harmonie der geistigen Entwicklung mit der Umgebung, so trifft Staudes Wort vollkommen zu: „Die Robinsonerzählung kann schwerlich als Repräsentant einer bestimmten Kulturstufe betrachtet werden.†) Allein die Überzeugung

\*) Sächs. Schulztg. a. a. O.

\*\*\*) Päd. Vorträge. Anmerkung 17.

\*\*\*) Vgl.: Das Judentum in der religiösen Volkserziehung. Leipzig, Grunow. S. 119.

†) Päd. Studien 1880, S. 35.

vom Vorhandensein jenes Zwiespaltes ist doch lange nicht mächtig genug, um zur Ausscheidung des Stoffes aus dem Lehrplane zu nötigen. Vorläufig ist die Kulturstufentheorie noch gar nicht so weit ausgebaut, es ist auch bis jetzt un-absehbar, ob es je so weit kommen wird, um sie im Sinne der Hartmannschen sechs Entwicklungsstufen bejahen zu können. \*) Die dort gegebene Abgrenzung ist unter allen Umständen eine sehr problematische. Viel einleuchtender ist die von Vogt aufgestellte Dreiteilung. \*\*) Sie schafft für die Stoffauswahl weitere, dabei aber doch zutreffende psychologische Gesichtspunkte, mit denen sich die Unterrichtsstoffe in Einklang setzen lassen. So kann die Robinsongeschichte nur unter dem Gesichtspunkte der Übermittlung der Kulturelemente in genetischer Reihe einer rechten Wertschätzung unterworfen werden. Ein pädagogisches Werturteil über die Erzählung muß in erster Linie nicht von nationalem und historischem, sondern von psychologischem Gesichtspunkte aus gefällt werden. Man hat zuvörderst zu fragen: Welche Vorstellungen soll der Stoff im Kinde erzeugen, und in welcher Weise vermag er das zu thun? Es erscheint dann die Robinsonerzählung als eine höchst zutreffende psychologische Stufe. Als solche ist sie auch ausdrücklich gemäß der Theorie des Lehrplans gekennzeichnet, nach welcher Theorie der eigentlich historische Unterricht mit dem dritten Schuljahre einsetzt. Demzufolge tritt auch erst von diesem Zeitpunkte an das spezifisch nationale und konfessionelle Erziehungsprinzip in der Stoffauswahl in volle Kraft. Vorher kann den spezifisch national-historischen Bildungselementen nur sekundäre Bedeutung zugesprochen werden. Das Ausschlaggebende für die Auswahl des Stoffes ruht in der psychologischen Beschaffenheit desselben, die der kindlichen Apperzeptionsstufe zu entsprechen hat. Nur auf Grund dieser Überzeugung läßt sich auch der Märchenstoff in seiner Stellung als Anfangsglied in der Entwicklungs-

\*) Sächs. Schulztg. a. a. O.

\*\*) Jahrb. d. V. f. w. Pädag.

reihe der Unterrichtsstoffe wirksam vertreten. Stellt man sich auf streng kulturhistorischen Boden im Sinne Hartmanns, dann wird auch die Position der Märchen erschüttert. Letztere werden allgemein als ein nationaler Kulturstoff angesehen und als solcher verteidigt. Und doch kann man dieser Ansicht nur insoweit beipflichten, als die Entstehung der Märchen auf nationalem Boden geschehen ist. Keineswegs aber bringen sie etwas Einheitliches und Übereinstimmendes in und zwischen der kulturellen Entwicklung unseres Volkes auf geistigem und wirtschaftlichem Gebiete eines vergangenen Zeitabschnittes zum Ausdrucke. Dieses Merkmal kann in ihnen schon deshalb nicht zu finden sein, weil sie auf einer Verschiedenheit von Dingen und Geschehnissen, sowie auch auf einem wundersamen Gemisch von religiöser Denk- und Gefühlsart basieren, die sich nur durch eine mehrere Kulturepochen umfassende Entstehungszeit erklären läßt. Daher treffen in ihnen naive und wirkliche Auffassung der Dinge mit einem geläuterten, der christlichen Religion entsprechenden ethischen Urteile zusammen. Von einer Harmonie der geistigen Entwicklung des Menschen mit seiner Umgebung ist wenig oder nichts zu spüren. Diese Erscheinung läßt sich nur durch die vorhistorische Beschaffenheit der Märchen erklären, wodurch sie trotz ihres nationalen Ursprungs einen internationalen und konfessionslosen Charakter erhalten, in dem gerade ihr pädagogischer Wert für das frühe Kindesalter begründet liegt. Vorhistorische, internationale und konfessionslose Beschaffenheit entspricht aber ganz dem geistigen Standpunkte der Kinder, die von einer historischen Betrachtung noch weit entfernt sind.

Mit Ausnahme des Vorzuges der Entstehung auf nationalem Boden, besitzt „Robinson“ die oben erwähnten Eigenschaften der Märchen auch. Gereichen sie diesen, zum Nutzen, so muß das für jenen konsequenterweise auch der Fall sein. Die in dieser Hinsicht erhobenen Einwände Hartmanns gegen den Robinsonstoff sind nicht so schwerwiegender Natur, wie es zuerst erscheinen mag. Wenn die Robinson-erzählung lediglich unter dem Gesichtspunkte der Vorberei-

tung für den Geschichtsunterricht erscheint, so ist damit die Darbietung einer in sich abgeschlossenen Kulturperiode von selbst ausgeschlossen.

Sollte dennoch der darin liegende Zwiespalt, daß Robinson sozusagen mit der modernen Kultur im Kopfe am Anfang derselben verharrt, für ein großer Schade erachtet werden, so läßt sich diesem durch zweckmäßige Ausnutzung eines in der Erzählung gegebenen, bisher aber zu wenig beachteten Momentes größtenteils abhelfen. Um es kurz zu sagen, erblicken wir in der Person Freitags einen geeigneten Repräsentanten für die Entwicklung der ersten menschheitlichen Kulturanfänge. Allerdings darf man auch hier nicht mathematisch genaue Übereinstimmung zwischen geistigem Niveau und der kulturellen Umgebung zur Bedingung machen. Freitag bietet in gewissem Sinne die Kehrseite von Robinson dar, indem dieses Naturkind seinen Verhältnissen entrückt wird, dann aber trotz seines bisher engen geistigen Horizontes unter Robinsons belehrendem Einflusse sich bald zu einem im Geiste der Neuzeit denkenden, fühlenden und handelnden Menschen erhebt. Auch darf nicht übersehen werden, daß sich der Drang nach Entwicklung nicht einfach in Freitag hineintragen läßt. Solchen theoretischen Bedenken ist aber wenig Bedeutung beizumessen, denn es ist auf praktischem Gebiete gar nicht einzusehen, wo und wie der vorhandene Zwiespalt eine schädigende Wirkung auf den Zögling ausüben soll. Dem entgegen ist doch die Thatsache hochzuhalten, daß der Schüler durch vergleichende Gegenüberstellung mit Robinson auch an Freitag den kulturellen Entwicklungsgang klar zu erkennen vermag. Tragen auch dazu „Schulrobinson“ und geschickte unterrichtliche Behandlung in rechter Weise bei, so dürfte unter den bekannten Unterrichtsstoffen schwerlich einer geeignet sein, die Vorbereitungsstufe für den Geschichtsunterricht vollkommener zu repräsentieren.

Um nun wieder zum Ausgangspunkte unseres Exkurses zurückzukehren, so können wir in den Sprüngen von der gegenwärtigen Kultur zu ihren Anfängen und wieder zurück

zu ihr selbst für das Kind keine Gefahren der Verwirrung erblicken. Dazu fehlen alle Vorbedingungen. In der Erzählung selbst ist eine Verwirrung unmöglich. Dafür bürgt ihre Einfachheit, Durchsichtigkeit und vor allen Dingen der Vorzug eines zusammenhängenden, durch äußere und innere Einheit gekennzeichneten Stoffes.

Auch sind die Lebensabschnitte mit ihren Verhältnissen zu scharf und verständlich für den Zögling getrennt, um irgend welche Vermischung veranlassen zu können. Wo anders soll aber ein Durcheinanderwerfen von Dingen und Zeitverhältnissen vorkommen? Etwa da, wo Hinweise auf unsere gegenwärtige Kultur erfolgen? Das Kind würde auch hier, sofern es eine historische Veränderung ahnt, bei einer sehr scharfen Scheidung über zeitliches Vorhandensein der kennen gelernten Kulturdinge und Kulturverhältnisse verharren. Vor seinen Augen stehen nur Anfang und Ende der Entwicklung. Die ungeheure dazwischenliegende Lücke kommt dem Schüler erst später zum Bewusstsein, und erst während ihrer Ansfüllung, wo die Übergänge von einer in die andere Kulturepoche infolge der Abhängigkeit von vielen versteckt liegenden Faktoren nicht für jedes Auge auf der Hand liegen, können Elemente verschiedener Kulturabschnitte durcheinander gewürfelt werden. Erfahrungsmäßig geschieht solches auch erst hier.

Gesteht man nun zu, daß sich das Kind jenes Zwischenraumes nicht bewußt ist, so erscheint damit diejenige Behandlung des Stoffes gerechtfertigt, wonach Robinson nach dem Schiffs-Fund auf ganz modernen Kulturboden zu stehen kommt. Bei selbstthätiger Mitarbeit der Schüler ist dann eine bestimmte Grenze über Zahl, Art und Beschaffenheit der gefundenen Gegenstände im voraus nicht zu ziehen. Findet Robinson eine Bibel, so können auch beliebige andere Bücher dabei sein, entdeckt er Schere, Nadeln, Zwirn, so muß man unter Umständen das Hinzufügen einer Nähmaschine in den Kauf nehmen, sind die Schußwaffen solche neuester Konstruktion, dann auch gut . . . . Was der Zögling hinzuthut, ist als etwas Schätzenswertes anzunehmen. Es würde ver-

kehrt sein, derartige Zuthaten mit der Begründung zurückzuweisen, daß es derartige Dinge damals nicht gegeben habe. Dieses „Damals“ hat für die Kinder nur insoweit Inhalt, als sie sich darunter das ganze Leben Robinsons vor Auffindung des Schiffes vorstellen. Dem Damals steht das Jetzt in seiner ganzen dem Zögling bekannten Gestaltung gegenüber. Trotzdem muß eine Grenze eingehalten werden. Es hat das durch geschickte Leitung des Lehrers zu geschehen, die einmal für das Vorhandensein aller den Fortgang der Handlung bedingenden Sachen Sorge zu tragen hat, dann aber in weiser Einschränkung die bedeutungslosen Dinge auf dem Schiffe liegen läßt. Die Auswahl der gefundenen Kulturmittel wird nicht immer dieselbe sein. Sie hat sich dem durch Orts- und Lebensverhältnisse bedingten Vorstellungskreise der Zöglinge nach Möglichkeit anzupassen. Es handelt sich auch jetzt noch, allerdings nun in der Form immanenter Repetition\*), um deutliche Hervorhebung und Beleuchtung von Robinsons erstem Kulturzustande und seinen ersten Kulturarbeiten. Das hat immer als Hauptziel zu gelten, und es wird um so vollkommener erreicht werden, je mehr die Beziehungen in Robinsons Leben zu der Schüler engsten und eigenen Umgebung gewahrt bleiben. Indirekt wird dabei in höherem Grade das von Ziller geforderte Sicheinleben in das moderne Bewußtsein auf dem Wege der Gegenüberstellung beider Kulturperioden erreicht. Festzuhalten ist aber immer, daß der Anlaß zu denkender Betrachtung seiner Umgebung dem Kinde aus dem Robinsonstoffe kommt.

Selbstthätige, produktive Mitarbeit der Schüler bietet ferner vollkommene Gewähr dafür, daß das vielvermisste nationale Moment, insoweit überhaupt von einem solchen

---

\*) Auf die Vertiefungen in die Einzelheiten von Robinsons Kulturentwicklung folgt jetzt eine Generalbesinnung über den ganzen Entwicklungsgang. Die Gegenüberstellung von einst und jetzt rückt den Begriff des Gewordenen deutlich ins Bewußtsein. Im Def. Robinson kann man so lehrreiche Gegenüberstellungen nur in geringerem und undeutlicherem Maße anstellen.

im zweiten Schuljahr geredet werden kann, ausreichende Berücksichtigung findet. Die Kinder legen ja ihre eigenen Gedanken und Gefühle in Robinson hinein und lassen ihn demgemäß handeln. Er erscheint deshalb geradezu als nach außen gesetztes Ich der Schüler. Wie anders vermag der Stoff darum in seiner Wirkung auf die Zöglinge zu denken sein als national? Will man solche „Projektion der Stimmungen und Gefühle“ nicht gelten lassen, so wird der Erhebung der alttestamentlichen Geschichten zu nationalen Kulturstoffen aller psychologische Grund und Boden entzogen. Es wird dann das Zustandekommen eines idealen Umganges mit historischen oder imaginären \*) Personen unmöglich, und es bleibt ferner unerklärlich, wie z. B. die Geschichte des jüdischen Volkes die religiöse Entwicklung anderer Völker so ungeheuer beeinflussen konnte. Es fanden aber die meisten Deutschen in den alttestamentlichen Personen ein gutes Stück des eigenen Ich wieder, und zwar geschah das trotz des vorhandenen, für die Länder Palästina, Ägypten etc. geltenden exotischen Beiwerkes und vor allen Dingen unter Aufserachtlassung oder Abstreifung der spezifisch-jüdischen Charakterzüge, die dem deutschen Wesen zuwiderlaufen. Die Robinson erzählung hat viel weniger und dabei einfacheres exotisches Material aufzuweisen. Warum und wie soll es denn gerade diese Geschichte für den Unterricht im zweiten Schuljahre unbrauchbar machen, zumal das Kind hier auf keine ihm ganz unverständliche Charakterzüge stößt? Dazu ist noch ein Punkt zu überlegen: Das exotische Material kann nur dann schädlich wirken, wenn die sich daran knüpfenden falschen Phantasievorstellungen den wirklichen durch die Geschichte herbeizuführenden Vorstellungen Abbruch thun. Inwieweit ist,

---

\*) Es wird der Robinson erzählung auch zum Vorwurf gemacht, daß der Held keine historische Person ist. Mit welchem Rechte? Dem Kinde gelten imaginäre Personen als wirkliche. — Sind denn die Patriarchen historische Personen? Die wissenschaftl. Theologie erklärt alle bibl. Persönlichkeiten — bis auf Moses — für mythische. Das thut der Bedeutung des religiös-ethischen Kerns keinen Abbruch.

das nun der Fall? Eine kurze Zusammenstellung ergibt das Vorkommen folgender, den Kindern mehr oder weniger unbekannter Dinge, Vorstellungen und Begriffe.

Natur- und Sachgebiet: Meer, Schiff, Dampfschiff oder Segelschiff, Anker, Mast, Leck, Kapitän, Matrosen, Steuermann, Hafen, Meeressturm, Seekrankheit, Amerika, Insel, Jahreszeiten, Bananen oder Pisang, Kokosnüsse, Kaktus- und Schlinggewächse, Bambusrohr, Goldhase, Schildkröte, Papagei, Schlange, Wilde, Spanier.

Gesinnungsgebiet: Götzendienst und Menschenopfer. In numerischer Hinsicht kann dieses Material nicht als eine Last vom Schüler empfunden werden. Es dürfte aber auch nicht ausreichend sein, um den Zögling nach Willmanns Behauptung zu früh in exotische Gegenden zu entrücken. Außerdem lassen sich viele der genannten Dinge in natura vorführen, oder durch Modell und Bild sehr gut veranschaulichen. Sollten daher die bezüglichen Vorstellungen so unklar bleiben, um die Erfassung der Erzählung überhaupt in Frage zu stellen? Wir glauben es nicht. Würde dennoch ein Lehrer an verschiedenen Sachen Anstoß nehmen, so steht ja gar nichts im Wege, im Anschluß an den Vorstellungskreis seiner Kinder Abänderungen eintreten zu lassen. Es hindert ihn nichts daran, z. B. für Bananen (Pisang), Kokosnüsse andere, seinen Zöglingen bekannte oder leicht zugängliche Früchte einzusetzen.\*) Von solchen Kleinigkeiten hängt das Heil nicht ab. Im Gegenteil ist es als Vorzug der Geschichte zu betrachten, daß sie Abweichungen gestattet, ohne dadurch selbst in ihrem Werte geschädigt zu werden. Für gewisse Schulen und Schüler kann daraus nur Nutzen erwachsen. Sich einstellende Skrupel über eine damit in Verbindung stehende starke Verkümmernng des Originals müssen und werden dabei hinter pädagogischen Überlegungen zurücktreten. Die für den Schul-Gebrauch an gewissen Stoffen notwendigerweise vorzunehmenden Ab-

---

\*) Ich möchte nicht alle ausländischen Dinge missen, weil sie vorbereitend wirken zur Einführung in die Natur des Morgenlandes.

weichungen von den Originalen sind niemals leicht zu treffen, weil dafür feststehende Maßstäbe und Grenzbestimmungen fehlen. Im Stoffe selbst sind solche oft nur teilweise gegeben. Die Entscheidung über Umfang und Art der nötigen Änderungen hat deshalb von pädagogischen Erwägungen aus zu geschehen. Selbstverständlich darf dabei ein gewisses Maß nicht überschritten werden. Müßten z. B. die Verkürzungen so weit ausgedehnt werden, oder wären die Änderungen solcher Art, daß danach vom Original nichts übrig bliebe, dann wäre der Stoff als der Apperzeptionsstufe nicht entsprechender zurückzustellen, oder ganz aufzugeben. — An unserem Robinsontexte sind die Umarbeitungen nicht so übertriebene, daß dadurch der Charakter der Geschichte beeinträchtigt würde. Unsere Kürzungen bedeuten noch lange nicht Verkümmernungen des Originals, und deshalb können wir darin keinen unverzeihlichen Fehler finden. Ebenso ist unser pädagogisches Gewissen nicht so eng, um uns wegen des gerügten Mangels eines klassischen Textes ein verdammandes Urteil über den Stoff abnötigen zu können. Die Robinsongeschichte tritt als Völkergabe auf und ist als solche klassisch. Sollte nun für einen Schulrobinson nicht auch ein in gewissem Sinne klassisch zu nennender Text gefunden werden können? Die Lösung dieser Aufgabe scheint doch nicht außer der Welt zu liegen. \*) Ist sie aber bis jetzt noch nicht geleistet, so hat das für uns deshalb wenig Bedeutung, weil wir im zweiten Schuljahre noch nicht lesend aus den Quellen schöpfen, sondern den Stoff entwickelnd-darstellend gewinnen. Wir vermögen demnach die hauptsächlich von Willmann und Hartmann erhobenen Bedenken nach theoretischer Seite nicht zu teilen. Auf praktischem Gebiete hat sich aber ihre Triftigkeit erst

---

\*) Die Betrachtung einer großen Anzahl litterarischer Produkte in deutschen Lesebüchern und selbst der Fassung vieler bibl. Geschichten, die alle unter klassischer Fahne segeln, rückt die relative Lösung obiger Aufgabe ziemlich nahe, läßt sie vielleicht schon als vorhanden betrachten.

recht nicht erwiesen: darum haben sie als bedeutungslos zu gelten. Dieser Standpunkt schließt dabei keineswegs die Verwerfung eines vielleicht bessern deutschen Robinson in sich ein.

In den vorangehenden Erörterungen wurde die Gelegenheit als vorhanden erachtet, um auf einige prinzipielle Einwände einzugehen, die gegen die Robinsongeschichte in ihrer Bedeutung als Vorstufe für den Geschichtsunterricht geltend gemacht worden sind. Es geschah das in der speziellen Absicht, einestheils unsere Ansicht in den bezüglichen streitigen Punkten darzuthun, andernteils dabei verschiedene Gesichtspunkte zur Sprache zu bringen, die für die vorzunehmenden Änderungen im „Schulrobinson“ von Belang sind.

Um nun zu einem Endresultate in der Besprechung des zweiten Hauptpunktes unserer Disposition zu kommen, haben die ferneren Darlegungen über die propädeutische Bedeutung der Robinsonerzählung für den Geschichtsunterricht Antwort zu geben auf die engere Frage: Inwieweit bildet das im „Robinson“ enthaltene kulturhistorische Material für dasjenige der Patriarchen- und Thüringer Landgrafenzzeit psychologische Vorstufen? Die Antwort wird desto befriedigender ausfallen, je mehr sich in einer gezogenen Parallele zwischen den drei Stoffen zutreffende Berührungspunkte herausstellen, die bei vergleichungsweiser Gegenüberstellung sich gegenseitig beleuchten und dadurch vor allen Dingen sich zur Schärfung des Bewußtseins für historisches Werden als geeignet erweisen. Da in der Folge eine Zusammenstellung der parallelen Stellen zu geben beabsichtigt wird, so sei von vornherein Verwahrung dagegen eingelegt, das Wesen dieses Parallelismus in einer mehr oder weniger vorhandenen Übereinstimmung äußerer Thatsachen und Verhältnisse zu erblicken. Der Natur der Stoffe entsprechend, können äußerliche Ähnlichkeiten sich nur in geringem Umfange darbieten. Wo sie aber auftreten, sind sie *cum grano salis* zu verstehen und zu verwerten. Wie die ganze Robinsonerzählung als Einkleidung des Themas „Entwicklung der menschlichen Arbeit“ zu betrachten ist, so muß das Zurückgreifen auf

diese bei späteren kulturellen Betrachtungen auch zu jenem Zwecke geschehen. Die Knotenpunkte der Entwicklung sind im Auge zu behalten, nicht die einzelnen Beispiele sind ausschlaggebend. Wenn der historische Unterricht beginnt, so geschieht das für uns auf jeder Stufe in dem möglichen Sinne des Wortes: nicht bloß „Geschichten“ wollen wir behandeln, sondern wirkliche Geschichte treiben. Der Schüler muß dahin kommen, sich so lebhaft in die Vergangenheit zu versetzen, daß dabei ein Heraustreten aus der Gegenwart, ein Aufgeben derselben, erfolgt. Diese Forderung ist für das dritte Schuljahr eine nicht zu hohe, denn in neunjährigen Zöglingen, welche die Robinsongeschichte mit Erfolg verarbeitet haben, ist derjenige Grad von Kausalitätsbedürfnis erwacht, auf Grund dessen die Schüler Tatsachen einer fremden Kultur nicht als vom Himmel gefallene zu betrachten gewillt sind, sondern sie offenbaren selbst den Drang nach Erklärung des „Woher“ und „Warum“, und ihr Interesse ist vorzugsweise in dieser Richtung angestellten Erörterungen zugewendet. Allein das Verständnis der Kultur der Patriarchen- und Landgrafenzeit ist von Faktoren abhängig, die dem Kinde nicht einfach vorgesagt werden können, um sie in ihrem Verhältnis von Ursache und Wirkung zu begreifen und denkend zu verwenden. Es ist zu überlegen, daß mit dem Eintritt in die heilige Geschichte und Sagenzeit dem Zögling eine Kultur sozialer Gemeinschaften vorgeführt wird, welche Kultur in innigem Zusammenhange mit der Natur zweier Länder und unter dem Einflusse benachbarter Kulturvölker, sodann in Abhängigkeit vom Naturell der Kulturträger und hauptsächlich auch unter der Wirkung religiöser Anschauungen entstanden ist, daß die Kultur im großen und ganzen ein Produkt des wechselnden Zeitgeistes und Zeitbewußtseins ist.

Schon im dritten Schuljahre muß der Geschichtsunterricht diese kulturbauenden und -bestimmenden Kräfte und Mächte nach Möglichkeit hervorkehren und im Schüler wirkend machen. Wollte der Unterricht darauf keine Rücksicht nehmen, so würde er sich selbst aufgeben und wie jeder

andere Geschichtsunterricht in solchem Falle nur noch eine Anzahl mehr oder weniger interessanter Episoden aus dem Leben einzelner oder ganzer Völker darbieten, die ganz im Sinne des bekannten und beliebten „Es war einmal“ erzählt werden könnten. \*) — Den Unterricht im dritten Schuljahre in solche Bahnen zu leiten, ist allerdings nur möglich, wenn sich in den Schülern passendes apperzipierendes Vorstellungsmaterial vorfindet. Für dieses sorgt nun die Robinsonerzählung in vortrefflicher Weise. Sie schafft für das Verständnis der hier in Frage kommenden Seiten des kausalen Zusammenhanges eine solide Grundlage, auf welcher mit Erfolg weitergebaut werden kann.

Führen wir uns das gelegte Fundament in seinen Hauptzügen kurz vor Augen.

Zunächst wäre nochmals mit allem Nachdruck darauf hinzuweisen, daß in der Robinsongeschichte ein größeres zusammenhängender Stoff dargeboten wird. Den Schülern erscheinen darin die Einzelheiten als Glieder einer Kette, und es setzen sich die neuen Glieder immer als naturgemäß aus den andern hervorgehende an. Die Zöglinge erschließen sich den Fortgang der Handlung meistens selbst. Durch eine solche selbstthätige Arbeit an einem einheitlichen Stoffe werden im allgemeinen die günstigsten psychologischen Voraussetzungen zum Übergang in eine historische Betrachtungsweise geschaffen.\*\*)

In Robinson lernen die Kinder eine Heldengestalt kennen, die sich durch eigene Kraft und Anstrengung zu einer gewissen Kulturstufe emporschwingt. Zugleich hebt sich in

---

\*) Mehrmals habe ich die Behauptung aussprechen hören: „Dem Kinde ist der Schauplatz der biblischen Geschichten ganz gleichgültig; es fragt gar nicht darnach.“ Abgesehen davon, daß diese Behauptung jedem psychologisch denkenden und unterrichtenden Lehrer in schreiendem Widerspruche zur Erfahrung stehen wird, wäre auch dagegen die Frage aufzuwerfen: Sinken die bibl. Geschichten, wenn sie ohne Beachtung des Orts, der Zeit und des ganzen historisch-kulturellen Untergrundes behandelt werden, nicht in die Sphären der Märchen herab?

\*\*) Lange, Apperzept. S. 136: „Große einheitliche Geschichtsstoffe schaffen in den zahlreichen verwandten Vorstellungen, die sie wecken, die günstigsten Bedingungen für ihre erfolgreiche Apperzeption.“

ihrem Bewußtsein der Höhepunkt deutlich ab, welchen eine einzelne Person in ihrem Wirken und Schaffen erklimmen kann. Die Schüler erhalten auch einen Begriff davon, wie arm das Menschenleben ist, wenn es alle geistigen Genüsse, die das Gemeinleben bietet, entbehren muß. Unter diesen Umständen erwächst aus der Sehnsucht nach einem Menschen schon ein Stück sozialen Interesse. Da erhält Robinson in Freitag den heißersehten Gesellschafter. Beide sind einander so eng verbunden, daß sie Wohl und Wehe redlich mit einander teilen. Gewiß ist jetzt Robinsons Lage viel erträglicher geworden, Befriedigung nach allen Seiten kann sie aber nur auf kurze Zeit gewähren. Gar bald werden die engen Grenzen unangenehm fühlbar, die dem Zusammenwirken von nur zwei Personen in der Erreichung vieler Ziele gesteckt sind. Zwar ist die Leistungsfähigkeit gewachsen, aber darüber hinaus liegen größere Ansprüche, die aus dem Gemeinleben erstehen. So wird die Erkenntnis vom Segen des Lebens in einer größeren Kulturgemeinschaft noch deutlicher empfunden, und das Verlangen zur Wiedererlangung des verlorenen Gutes steigert sich damit.

Da erhält Robinson sein Vaterland wieder und kehrt in den Schoß der Familie zurück. Wie ist er doch in der Leiden- schule anders geworden! Jetzt unterwirft er sich dem Vater willig in allen Dingen, sein Denken und Thun geht im Familienleben auf. Damit ist Robinson in politischem Sinne auf dem sozial-ethischen Standpunkte angelangt, auf welchem sich die Patriarchen- und Landgrafengeschichten aufbauen, in denen sich auch Familienoberhaupt und Familienglieder eins fühlen.

Wenn daher das Kind rücksichtlich seines geistigen Standpunktes an sich schon dazu angelegt ist, Patriarchen und Landgrafen als natürliche Autoritäten zu betrachten, so ist es doch von wesentlicher Bedeutung für eine wahre Schätzung der Würde, für eine tiefere Erfassung und Wirkung gegenseitigen Einflusses der Familienherren und Familienglieder und für die Bildung zutreffender, warm empfundener Urteile an den Handlungen derselben, wenn der Schüler aus der Robinsongeschichte das auf teilweiser Einsicht

beruhende Bewußtsein solidarischen Verbundenssins beider Familienglieder mitbringt, dafs sich im Zöglinge an der Hand der Erzählung von Tag zu Tag und von Punkt zu Punkt mit zunehmender Deutlichkeit entwickelt hat.

Man darf deshalb wohl billig fragen, ob es einen besseren Vorbereitungsstoff geben kann zur Erfassung der kulturellen Erscheinungen, die vorzugsweise Ergebnisse des Lebens im Familienverbände sind, mag es sich dabei um eine oder um Verbindung mehrerer Familien handeln? Dieselbe Frage hat volle Berechtigung für die folgenden Punkte, wo es gilt, die Natur eines Landes und den Verkehr mit Nachbarvölkern als kulturgestaltende Faktoren zu erkennen. Die Schüler haben die Errungenschaften Robinsons bis ins kleinste in strengem Anschlusse an die Natur der Insel entstehen sehen. Nichts ist vor ihren Augen von ungefähr geworden, sondern es bildete sich in kausalem Zusammenhange mit dem Wohnorte. Es ist daher wohl begreiflich, dafs die Schüler die Beziehungen zwischen Volk und Land in Palästina leichter verstehen werden, als wenn ihnen Robinsons Leben als analoges Beispiel keine Dienste zur Erklärung leisten kann. Und wenn es heifst, in den umbildenden Einflufs fremder Völker auf die Kultur eines andern Einsicht zu erlangen, da bietet sich der Verkehr Robinsons mit Freitag als willkommene psychologische Vorstufe an. Dort lernt einer von dem andern, so dafs Freitag ein ganz neuer Mensch wird, aber auch Robinson ist oft verwundert über des Naturkindes Kenntnisse und Fertigkeiten auf praktischem Gebiete und eignet sich dieselben zu nützlicher Verwendung an.

In gleicher Weise zutreffend ist das Beispiel, um dem Schüler die Augen zu öffnen für die Beziehungen zwischen religiösen Anschauungen, Sitten, Gebräuchen und Einrichtungen eines Volkes. Alles Thun und Lassen Freitags, was durch seine heidnischen Vorstellungen bestimmt ist, bildet für das Verstehen gleicher Thatsachen in der Patriarchen- und Landgrafenzeit wertvolle Apperzeptionshilfen. Der Zusammenhang ist hier wie dort derselbe, insofern das

religiöse Motiv die Grundlage bildet. Verschieden ist nur der die Motive erzeugende Gottesbegriff, anders demgemäß der sich dem Gottesbegriff anlehrende religiöse Kultus.

Ist aber Freitag's Bildungsgang beendet, so erscheint jedem Kinde ein Rückschritt zur früheren Unkultur unmöglich. Freitag ist jetzt von einem Geiste beseelt, der ihn wohl vorwärts, aber nicht rückwärts schreiten lassen kann auf der Bahn der Kultur. Die Erkenntnis davon dürfte später, wenn auch noch nicht im dritten Schuljahre, zur Illustration des Verhältnisses zwischen Zeitbewußtsein und Kultur mit Erfolg heranzuziehen sein.

Man kann geneigt sein, die Apperzeption angedeuteter Zusammenhänge im dritten Schuljahre für einen Babelgedanken zu halten. Das wird da mit Recht geschehen, wo man die gegebenen psychologischen Schranken überschreitet und in das kausale Abhängigkeitsverhältnis tiefer eindringen will. Letzteres ist freilich unmöglich, und es fällt uns auch gar nicht ein, so überspannte Anforderungen an den Kindesgeist zu stellen. Die Überzeugung davon, daß das Aufdecken der kulturerweckenden, kulturfördernden und -hindernden Quellen wegen seiner Schwierigkeit eine allen Schuljahren zufallende Aufgabe im Geschichtsunterrichte ist, läßt für die ersten Jahre selbstverständlich das Hauptgewicht auf Fixierung derjenigen Thatsachen legen, die später Schlüsse auf jene Quellen herbeizuführen vermögen. Für den Anfang kann es sich hauptsächlich nur um Aufsammung einer ausreichenden Menge konkreten Materials handeln, das den Schüler später beim Vollziehen schwieriger Abstraktionen hilfreich unterstützt. Zu diesem Zwecke dürfen allerdings an den betreffenden Stellen die verständlichsten Hinweise auf jene Beziehungen nicht unterlassen werden. Wird das Bewußtsein nicht in dieser Richtung geweckt und geschärft, so steht das fragliche Material an andern Orten nicht in gewünschter Weise zur Verfügung.

Lassen wir dazu ein spezielles Beispiel folgen, das zeigt, in welchen Grenzen solche Hinweise und sich anschließende Erörterungen zu halten sind.

Abrahams Wohnsitz in Mesopotamien ist eine Stadt gewesen. Als er in das verheißene Land kommt, so vermuten die Kinder auch dort Fortführung eines selbsthaften Lebens. Allein Abraham läßt sich in keiner Stadt nieder, er baut auch kein Haus, sondern zieht mit leichten Zelten von Ort zu Ort, um Nahrung für seine Herden zu suchen. Dieses Wanderleben ist den Schülern zunächst eine unbekannte, unverständliche Erscheinung, aber die Thatsachen aus Robinsons Lebensweise, die sich streng den durch die Natur des Landes gegebenen Verhältnissen und Mitteln anlehnte, schaffen bald Aufklärung. Erfahren die Kinder, daß Abraham in ähnlicher Weise wie Robinson vom Nutzen seiner Tiere lebt und daß die Jahreszeiten Palästinas mit denen der Insel übereinstimmen, so ist ihnen damit der Schlüssel zum Verständnis anderer fremder Erscheinungen gegeben. Es bedarf nun keiner weiteren Auseinandersetzungen darüber, daß die leichten Zeltwohnungen ausreichen zum Schutz gegen Witterungseinflüsse. Dasselbe gilt für die Art der Kleidung. Die Kinder verstehen auch die tägliche Lebensweise mit Bezug auf Nahrung und Zeiteinteilung für Ruhe und Arbeit. (Abraham saß in der Thür seiner Hütte, da der Tag am heißesten war — gerade wie Robinson.) Und wenn die Bedürfnisse der Familie Abrahams diejenigen Robinsons auch nach der Zugesellung Freitags in einem Maße übersteigen, daß die Befriedigung derselben an einer Landstelle nicht fortwährend erfolgen kann, so ist damit ein Grund des Nomadisierens gegeben. Ein anderer ist darin zu erblicken, daß Abraham nicht wie Robinson durch Bebauung des Ackers dem Lande größere Erträge abzugewinnen (sucht).

In diesem Sinne will die nächste in Hauptumrissen gegebene Zusammenstellung verstanden sein. Werden die Beziehungen in so einfacher Weise erörtert, so dürfen wir auf entgegenkommendes Verständnis von seiten der Kinder rechnen, und es hat dann der Robinsonstoff diejenige Aufgabe teilweise erfüllt, die er als Vorbereitungsstoff für den Geschichtsunterricht leisten soll. —

---

Parallele Zusammenstellung des vorbereitenden wichtigsten kulturhistorischen Materials des Robinsonstoffes mit demjenigen der Patriarchen- und Thüringer Sagenzeit.

Gesichtspunkte, nach denen die Vorbereitung geschieht	Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen	
<p>I. Kultur sozialer Gemeinschaften.</p>	<p>1. Bedürfnisse wachsen.</p>	<p>Vermehrung d. Herde. Verbesserung d. alten Einrichtungen. Zeltbau.</p>	<p>Abraham und Lot. Ismaelitische Kaufleute. Josephs Vorsorge für die Zeit der Teuerung. Wohnungen u. deren Einrichtungen.</p>	
	<p>2. Leistungen steigen.  Eigener Schutz, Landes-schutz.</p>	<p>Mit Freitag im Bunde vermag sich Robinson wirksamer gegen die Wilden zu schützen.  Befestig. von Rob. Höhle.  Bewaffnung: Speiß, Pfeil, Bogen, Beil, Keule.</p>	<p>Bund d. Könige von Sodom u. Gomorra . .  —  Bewaffnung d. Knechte Abrahams. — Esaus Jagdwaffen.</p>	<p>Der Bau der Burgen zum Schutz des Landes.  Festungseinrichtungen d. Burgen. Rüstungen der Ritter.</p>
	<p>3. Soziale Zusammengehörigkeit.</p>	<p>Verhältnis zwischen Robinson und Freitag.</p>	<p>Abraham und Lot. Abraham und Elieser.  Die Brüder u. Joseph.</p>	<p>Ludwig u. der Krämer. Kaiser u. Landgrafen kämpfen gegen die Türken z. Befreiung der Christen.  Empörung der Ritter gegen Ludwig den Eisernen.</p>

Gesichtspunkte, nach denen die Vorbereitung geschieht	Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen	
II. Beeinflussung der Kultur durch fremde Völker.	Was Freitag von Robinson und Robinson von Freitag lernt.	Israel in Ägypten.	Das Kreuzheer im heiligen Lande. Verkehr zwischen Thüringen u. Österreich-Ungarn	
III. Abhängigkeit der Kultur von der Natur des Landes. *)	1. Wirtschaftsgebiet.	Herdenwirtschaft, Ackerbau, Jägerl., Fischerleben. Schifffahrt.	Nomadenleben in Palästina. Ackerbau in Ägypten. (Nilüberschwemmungen.) Jagd- und Tauschhandl.	
	2. Nahrung.	Pflanzenstoffe, Rohes, später gehacktes Fleisch, Fisch Milch, Eier.	Was die Herden liefern. Pflanzenstoffe.	
	3. Wohnung.	Höhle, Zelt.	Zelt. Städte.	Dörfer, Städte, feste Steinwohnungen.
	4. Kleidung.	Robinsons und Freitags Kleidung.	Leichtes Gewand, Kopfbedeckung, Sandalen.	Warmhalt. Stoffe.
IV. Abhängigkeit von der religiösen Anschauung.	Freitags Wandel in d. relig. Anschauung. Götzenbilder, Menschenopf. Festtage.	Gottesdienstliche Einrichtungen. Altäre, Opfer, Erbbegräbn. Götzenbilder? Festtage.	Kirchenbaut. Klosterbau, Klosterleben. Festtage.	

\*) In naturkundlicher Hinsicht giebt über das Material, was z. B. dem Jägerleben, Nomadenleben etc. entspricht, O. W. Beyer in der Schrift „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“ Aufschluss. — Göpfert, Präparationen zu den Thüringer Sagen.

Wer zu Gott kommen will, der muß wissen (d. h. innerlich erfahren), daß er sei, und denen, die ihn suchen, ein Vergelter sein werde. Ebr. 11, 6.

**C. Der religiös-ethische Charakter der Erzählung.** Die besprochenen Gründe für „Robinson“ und die Einwände gegen denselben liefen die wichtigste Aufgabe, die er als Gesinnungsstoff zu erfüllen hat, fast unberührt. In erster Linie gilt es aber, den ethischen Maßstab an die Geschichte zu legen, denn ein Werturteil über die Erzählung kann nur Beachtung und etwaige Geltung beanspruchen, wenn es vorzugsweise auf Grund solcher Messung entstanden ist. Ob „Robinson“ hinsichtlich des religiös-ethischen Gehaltes seinen Platz als Konzentrationsstoff im zweiten Schuljahre auszufüllen und Kontinuität in der Charakterbildung herzustellen vermag, mit der Bejahung oder Verneinung dieser Frage wird er stehen und fallen. Die Entwicklung unserer Ansicht beginnen wir notwendig mit Anlehnung an das religiös-ethische Material der Märchen. —

In diesen steht die Pflege des Familienlebens im Mittelpunkt. Sie bringen die fürsorgende Liebe der Eltern den Kindern zum Bewußtsein und zu Gemüte. Unter dem Bilde der Eltern erscheint sodann die Gottesidee. Gott wird als der liebende, fürsorgende und helfende Vater erkannt, und zugleich tritt seine Allmacht deutlich hervor, denn er bringt Hilfe, wo Menschenhände zu kurz sind. Daß sich Gott auch des Sünders liebend annimmt, dafür fehlen die Beispiele. — Das sympathetische Interesse erweitert sich zur allgemeinen Nächstenliebe. An ethischen Urteilen werden die unter die Ideen des Rechts, der Billigkeit und Vollkommenheit fallenden populärsten und einfachsten vielfach zur Anschauung gebracht. Im Hintergrunde steht die Idee der innern Freiheit. Von einer bewußten Pflege des sozialen Interesse muß noch abgesehen werden, weil dieses den Kindern des ersten Schuljahres psychologisch noch fern liegt und außerdem von den Märchen nur versteckt dargeboten wird. Das soziale Interesse fällt noch mit dem sympathetischen zusammen.

Nun ist es charakteristisch für die Märchen, daß sich die ethischen Urteile an eine große Mannigfaltigkeit von Personen und Tieren knüpfen. Außerdem wirken die Märchen unmittelbar und sehr lebhaft auf das Kind ein. Sie rufen Gemütsaufwallungen, vielleicht Gemütsüberflutungen hervor, die, obwohl sie vom Herzensgrunde ausgehen, mehr Augenblicksstimmungen sind. Zu dieser Wirkung trägt nicht wenig der Kontrast in den Gesinnungen, im Gesinnungswechsel und im Schicksal der Personen und Tiere bei, der jedem Kinde auf gerader Linie zum Herzen entgegenkommt und ihm ein anerkennendes oder abwerfendes ethisches Urteil abfordert. Dieser unmittelbare Einfluß auf das Gemütsleben entspricht auch ganz der kindlichen Individualität, die noch nicht dazu angelegt ist, nach Motiven einer Handlung umfangreiche und tiefe Betrachtungen anzustellen, oder auf dem Wege ruhiger Besinnung und Abwägung Urteile zu bilden.

Der Robinsonstoff erzeugt nun infolge seiner einheitlichen äußeren und inneren Anlage einen wichtigen Fortschritt in der ganzen gefühlsmäßigen Erfassungs- und Beurteilungsweise. Seine Wirkungen auf das Kind sind zunächst, wie es auch so sein muß, noch unmittelbar aufsprudelnde Gefühlsergüsse, aber dieselben werden nach ihrer explosiven Äußerung durch keine Stimmungen verdrängt, die von Handlungen anderer Personen ausgehen. Indem des Zöglings Denken und Fühlen von den Thaten und Lebenserfahrungen einer Person ausgeht und immer wieder dahin zurückkehrt, nähern sich die ersten aus mannigfaltigen Situationen und Handlungen erzeugten subjektiven Empfindungen und Beurteilungen, zumal sie gegenseitig klärend auf einander einwirken, nach und nach ihrem objektiven Wertumfange und Wertinhalte. Die früheren Übertreibungen schwinden. Das Kind sieht oft ein, daß es Robinson in gewissen Fällen überschätzt oder unterschätzt hat. Sympathie und Antipathie für den Helden durchlaufen verschiedene Stationen, bald überwiegt diese, bald jene. Aus allen Einzelfällen entspringen dann Werturteile von größerer objektiver Gültigkeit. Dieselben schieben sich z. B. dem

sympathetischen Interesse als bestimmende und treibende Kräfte unter und verleihen ihm die Anfänge von den Eigenschaften der Dauer, Treue und Unwandelbarkeit. Dasselbe gilt für das religiöse und soziale Interesse, von denen das soziale durch die Erzählung erst ins Bewusstsein gerufen wird. Der hervorgehobene Wechsel im Gesinnungsleben schließt einen Fortschritt von fundamentaler Bedeutung ein. Es sind darin die Keime für das Entstehen eines Charakters zu suchen, der frei ist von allen willkürlichen Schwankungen im Wollen.

Soviel sei an dieser Stelle über den Wandel in der ethischen Auffassung im allgemeinen gesagt, insoweit dieselbe aus der Betrachtung der Einheit des Stoffes hervorgeht. Es ist nun unsere Aufgabe, im besondern nachzuweisen, daß der Eintritt des erwähnten Fortschrittes im Bereich der psychologischen Möglichkeit liegt, und daß er nach Inhalt und Umfang sowohl dem individuellen Bedürfnis als auch den Forderungen der Lehrplantheorie entspricht.

Mit der Robinsonerzählung wird zum erstenmal ein von äußerer und innerer Einheit getragener umfangreicher Stoff zur Verarbeitung an die Kinder herangebracht. Er veranschaulicht die „innere Entwicklungsgeschichte eines aus schwerer Verwirrung sich zu vollständiger Läuterung des Herzens emporhebenden Menschen.“ Zum erstenmal wird damit den Zöglingen zugemutet, sich längere Zeit in das Leben einer Person zu vertiefen, einen dauernden idealen Umgang mit ihr zu unterhalten, um darin ihre innersten Regungen nachzufühlen, dieselben verstehen und beurteilen zu lernen. Zwischen dem Spiel der Märchen und diesem Ernst des Lebens liegt allerdings eine große Kluft, und man kann leicht dem Glauben zuneigen, den Zöglingen mit der Erzählung eine unverdauliche Speise darzureichen, weil dem ethischen Bewusstsein achtjähriger Kinder noch dasjenige Maß innerer Erfahrungen, das als Grundlage für die Apperzeption der Gesinnungsverhältnisse im „Robinson“ verlangt werden muß, abzugehen scheint. Aber es scheint auch nur so. Bei näherem Zusehen haben die Märchen schon viele

Voraussetzungen zu verständnisvoller Erfassung des religiös-sittlichen Gehaltes der Erzählung geschaffen. Der Zusammenhang der religiös-ethischen Verhältnisse in beiden Stoffen ist unschwer zu erkennen. Im allgemeinen beruht er in der populären Ethik und Naturreligion, die beide den „Robinson“ und die Märchen beherrschen. Unterstützt wird diese allgemeine Grundstimmung durch die vielfachsten Einzelbeziehungen. Im Vordergrund steht dabei das Familienleben, welches Ausgangs- und Endpunkt der Geschichte bildet. Im größten Teile der Erzählung erfährt das Familienleben allerdings keine unmittelbare Pflege, aber gerade durch das schmerzliche Vermissten tritt dasselbe in helle Beleuchtung und erregt diejenigen Gefühle und Empfindungen, die im Vaterhause wurzeln.\*)

Auf Schritt und Tritt schwebt Robinson das Bild seiner Eltern vor und fordert ihn zu Rückblicken in das Paradies seines Lebens auf. Immer deutlicher und reiner erkennt er der Eltern liebendes Herz\*\*), immer empfindlicher drückt ihn die selbstverschuldete Not, immer heifser wird sein Verlangen zur Rückkehr, immer unerträglicher die Hoffnungslosigkeit auf Rettung. Oft ist Robinson der Verzweiflung nahe, aber dennoch geht er nicht unter. Der Gedanke an seine Sünde läßt ihn die Strafe für gerecht erkennen und seine Zuflucht zu Gott nehmen, der in aller Not doch sein Hirte, sein Schirm und Schutz gewesen ist. Von ihm erbittet und erwartet er zuversichtlich die Zurückgabe der verlorenen Güter. Nachdem aber Robinson in Gott seinen Trost gefunden hat, entfaltet er einen Mut und eine Thatkraft in der Überwindung von Schwierigkeiten, zeigt ein Maß geduldigen Ausharrens und einen unerschütterlichen Glauben an Gottes Güte und Macht, daß er zu einem rechten Helden — und zwar zu einem echt deutschen\*\*\*) — für die Kinder wird. Zum Verständnis vieler Lagen und

---

\*) Willmann, Päd. Vortrag.

\*\*) In solchen Eigenschaften dürfte doch das Wesen des Nationalen in erster Linie mit zu suchen sein.

\*\*\*) Vgl. Langé, Über Apperzept. S. 49—50.

Herzestimmungen dieses Helden gewähren die Märchen wertvolle Apperzeptionshilfen, z. B. Hähnchen, Geißlein, der Reiche für Selbstverschuldung; Fundevogel, Sternthalermädchen für Not; Bremer Stadtmusikanten für Mut und Thatkraft in der Not u. s. w.

Dazu klingen die Gefühle und Empfindungen Robinsons entschieden auch schon an gleichartige an, die in der Erfahrung des Kindes liegen, sie treffen in der Seele des Kindes auf einen mehr oder weniger kräftigen Resonanzboden. Welcher Schüler wäre noch nicht in der Lage gewesen, nach einem begangenen Fehltritt vom Schuldgefühl gepeinigt zu werden und infolgedessen die Eltern oder Lehrer um Verzeihung zu bitten? Welche hätten noch nicht beim Vermissten der Eltern bittere Thränen geweint? Welche wären noch nicht krank oder unwohl gewesen und hätten die treue Pflege der Mutter empfunden? Welchen wären nicht schon Mahnworte der Eltern bloßer Wortschall gewesen? O gewiss, die Gefühle, welche Robinson auf seiner Insel bewegen, stoßen im Kinde auf mitklingende Saiten, und zu lebhafter Reproduktion der Stimmungen tragen oft Gelegenheiten bei, die mit dem ersten religiösen Empfinden des Kindes unzertrennlich verwachsen sind. Wenn Robinson auf seiner Insel Weihnachten, Ostern oder Geburtstag feiert, wenn er am Morgen, Abend und am Sonntage seine Dank- und Bittgebete verrichtet, wenn er vom erwachenden Frühlinge freudig bewegt wird, oder wenn er tief ergriffen an der Leiche des ertrunkenen Matrosen steht, sollte das Kind dann nicht im Stande sein, sich in des Einsamen Gefühle und Stimmungen zu versenken, da es doch von denselben an gleichen Freuden- und Trauertagen erfüllt gewesen ist?\*) Wir können das nicht glauben. Ja, wir können auf Grund der Erfahrung behaupten, daß die im Kinde schlummernden Empfindungen und Gefühle bei ihrer Reproduktion durch

---

\*) Lange, Über Apperz. S. 147. Gegen Robinson spricht, daß er der äußeren und inneren Erfahrung des Kindes auf dieser Stufe vielfach zu fern steht und daher seiner Phantasieethätigkeit und seinem ethischen Bewußtsein zu viel zumutet.

die Erzählung lebhafter sind und tiefer gehen als früher. Die Person Robinsons ist dem Schüler etwas Solides, das sich nicht wegdisputieren läßt. An den Helden klammert sich das Kind, es versteht ihn und objektiviert in ihn hinein alles, was Situation und Handlung der Geschichte an subjektiven Empfindungen im Kinde auslöst. Das kann auch nicht anders sein, denn Robinson ist mit keinen außerordentlichen Wesenszügen behaftet, die uns fremd erscheinen müssen, sondern er ist ein gewöhnlicher Durchschnittsmensch. \*) Wie er denkt, fühlt und handelt, so würden fast alle Menschen an seiner Stelle denken, fühlen und handeln. Man weiß daher gar nicht, worin die Bedenken für das Verständnis derjenigen Willensverhältnisse liegen sollen, die sich um seine Person gruppieren, zumal das äußere Kleid der Erzählung der kindlichen Vorstellungswelt nicht zu fern steht, wie wir vorn dargethan zu haben glauben. Wonach soll man denn überhaupt beurteilen, ob die Schüler in den religiös-ethischen Gehalt der Erzählung einzudringen vermögen? Einzig und allein doch an den durch die Geschichte hervorgerufenen ethischen Urteilen! Wenn nun die Erfahrung im Schüler diese Urteile in Fülle, in ausreichender Klarheit und in großer Wärme aus der Erzählung herauswachsen sieht, kann man dann noch glauben, es werde dem ethischen Bewußtsein der Kinder zu viel zugemutet? (\*\*)) Nein, wir erachten von theoretischem Standpunkte aus die Willensverhältnisse in genügender psychologischer Nähe liegend, und die Erfahrungen im Unterrichte können bis jetzt diese Überzeugung eher doppelt und dreifach befestigen als im mindesten erschüttern.

Direktor Hartmann ist aber gerade in diesem Punkte unser schärfster Gegner. Er sagt: „Für das Thun und Treiben eines solchen Helden hat das Kind einfach kein rechtes Verständnis, und wenn man dagegen behauptet, es interessiere sich doch für diesen Helden lebhaft, so will uns

---

\*) Vgl. Hettner a. a. O.

\*\*)) Laage, Über Apperz. a. a. O.

das nicht unbedenklich erscheinen. Wirklich interessieren kann sich das Kind nur für das, was es versteht, und da es die Gesinnungsverhältnisse Robinsons, also die Hauptsache, entschieden nicht versteht, so ist wohl anzunehmen, daß sein Interesse durch Nebensachen hervorgerufen wird.“\*) Was ist darauf zu antworten? Hartmann begründet seine Behauptungen mit dem Hinweis auf das Herausreißen aus Familie und Heimat zu einer Zeit, wo sich der Schüler darin so recht wohl fühlt und über sein Verhältnis zu beiden noch nicht reflektiert hat. Diese Begründung ist jedoch nicht stichhaltig gegenüber der Thatsache, daß die Erkenntnis vom hohen Werte des Lebens in der Familie und Heimat gerade durch das schmerzliche Vermissen desselben am ersten erwacht, und daß damit die natürlichen Bande, welche das Kind mit den Eltern und dem mütterlichen Boden verbinden, nach allen Seiten des Gefühls- und Willenslebens bewußte und daher doch die intensivste Pflege erfahren. Mit der Einsetzung eines Stoffes auf den Zeitpunkt zu warten, wo das Kind selbständig über sein Verhältnis zu Eltern und zur Heimat zu reflektieren anfängt, geht überhaupt nicht an, weil darin in den Zöglingen nicht die geringste Gleichmäßigkeit herrscht. Es kommt ganz auf Individualität, Lebensumstände und Lebenserfahrungen an, die im Kinde eine Reflexion über jene Beziehungen entstehen lassen. Bekanntlich langen Scholaskinder meistens am spätesten auf dem Standpunkte solcher Reflexion an. Es ist darum notwendig, ziemlich früh einen Unterrichtsstoff einzusetzen, welcher das Kind phantasiemäßig in Situationen versetzt, in denen es die empfangenen Wohlthaten im Vaterhaus und in der Heimat innerlich empfindet und darüber nachzudenken veranlaßt wird.

Soll der Einwand Hartmanns überzeugen, so muß dazu der Nachweis erbracht werden, daß die Versetzung des Schülers in Situationen, wie sie in Robinson vorkommen, psychologisch unmöglich ist. Das ist nicht geschehen. Wäre

---

\*) Sächs. Schulz. 1887, S. 176.

es aber der Fall, so würde als Konsequenz daraus für andere Stoffe des Lehrplanes deren Verschiebung in ein späteres Schuljahr folgen. Es müßte z. B. im dritten Schuljahre auch das Verständnis für das Thun und Treiben Abrahams in Frage gestellt werden, da dieser Held doch aus Familie und Volk gerissen wird, zwischen andern Völkern für sich ein eigenartiges Leben führt und dabei nur ein einziges Mal zurückdenkt an sein Vaterland, nämlich da, wo er für Isaak ein Weib sucht. Worin sollen denn die psychologischen Vorstufen für das Verständnis dieses Helden bestehen, die das Kind durch Reflexionen in seinem Privatleben erworben hat? Wie bereits gesagt, halten wir das Leben Robinsons nach seiner innern Seite nicht zu unverständlich für achtjährige Kinder und stützen uns dabei namentlich auf Erfahrungen.\*) Wird diesen kein Zutrauen geschenkt, so läßt sich das nicht ändern. Trotzdem soll die Versicherung gegeben werden, daß die Erfahrungen hauptsächlich mit Rücksicht auf religiöses Empfinden und ethisches Urteilen, welches die Geschichte in den Zöglingen erzeugt, angestellt und gesammelt worden sind. Ein rechter Lehrer kann auch nicht anders handeln, denn es gehörte doch eine ziemliche Portion Gewissenlosigkeit dazu, sich im Gesinnungsunterrichte mit einem durch äußere Nebendinge hervorgerufenen Interesse zufrieden zu geben. Für uns hat sich aber herausgestellt, daß eine Fülle religiöser Momente die Schüler vollständig ergreift und beherrscht. Man ist oft gewillt, wie in den Gliedern der ersten Pfingstgemeinde ein plötzliches und unmittelbares Walten des Geistes Gottes anzunehmen, und man kann dann den Gedanken nicht von sich abwenden, daß keine einzige biblische Geschichte im zweiten Schuljahre schon so zu wirken vermag.

\*) Just sagt in seiner „Praxis der Erziehungsschule“: Ob Robinson der geeignete Stoff ist, muß die Erfahrung ergeben. — Wir glauben, seine Brauchbarkeit wird desto deutlicher erwiesen werden, je mehr sich die Praxis seiner bemächtigt.

Ackermann, Päd. Fragen a. a. O.: Mit Robinson läßt sich wohl etwas anfangen, vorausgesetzt, daß der Lehrer etwas damit anzufangen weiß.

Sollte Direktor Hartmann trotzdem in vollem Umfange auf seinem Standpunkte verharren, so dürfte die Bitte gerechtfertigt sein, die Behauptungen durch eigene Erfahrungsthat-sachen zu belegen. \*)

Es erübrigt nun noch, das religiös-ethische Material der Erzählung, soweit es im Interessenkreise der Kinder liegt, nach Inhalt und Umfang abzuschätzen. Dasselbe läßt sich um drei Gesichtspunkte gruppieren. \*\*)

1. Es handelt sich um rechte Wertschätzung des Segens des Gemeinschaftslebens mit Eltern, Geschwistern, Verwandten und Nächsten.

Hierbei steht die Erwerbung der unter die Ideen des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit und der Vollkommenheit fallenden ethischen Urteile im Vordergrund. Diese Urteile entsprechen inhaltlich Geboten und Verboten der zweiten mosaischen Gesetzestafel, wo vom Ver-

---

\*) Dafs ein reiferes Alter mehr Gewinn für Geist und Herz aus der Erzählung ziehen wird, ist selbstverständlich. Dieser Erscheinung wohnt aber, insofern sie bei allen Stoffen wiederkehrt, keine absolute Beweiskraft inne. Es kommt darauf an, dafs der religiös-ethische Gewinn für die betreffende Stufe ausreicht.

In einem Buche unter dem Titel: „Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus, Leipzig, Grunow 1893“ heifst es S. 119: „Die Robinsonerzählungen werden, da sie die Phantasie des Kindes aufs lebhafteste in Anspruch nehmen, immer zerstreuen und von der Hauptaufgabe ablenken. . . . Darnach ist kaum zu viel gesagt: Dafs es etwas Ungeeigneteres als die Robinsonerzählungen zur Vorbereitung auf den Religionsunterricht im zweiten Schuljahre nicht geben kann“. — Die Begründung dieser Behauptung ist vollständig verfehlt. Beruht denn die Entstehung und Erhaltung religiöser Stimmungen nicht vorzugsweise auf der Phantasiethätigkeit? Ist es sodann nicht psychologisch richtig, wenn die religiösen Momente in dem Mafse als integrierende Bestandteile der Erzählung auftreten, wie es in der Robinsonerzählung der Fall ist? Läfst sich unter Berücksichtigung des letzten Umstandes einfach sagen, die Phantasie bleibe an den Nebensachen haften? Und worin soll endlich die Zerstreuung ihren Grund haben, da alle Vorstellungen in einem Mittelpunkte (Robinson) zusammenlaufen? — Die Behauptung leidet selbst an zu viel Phantasie.

\*\*) Die Zusammenstellung ist unter ziemlich genauer Anlehnung an eine Übersicht in der Praxis der Erziehungsschule von Just, Jahrg. 1891, gegeben.

halten gegen den Nächsten die Rede ist. „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“

Folgendes Material wird vorzugsweise verarbeitet: Gehorsam, Dankbarkeit, Ehrfurcht, Dienstfertigkeit gegen die Eltern; die Kinder sollen lernen, den Eltern unterthan zu sein, sie im Alter zu pflegen.

Gegen den Nebenmenschen sollen sie sich eines gesitteten, anständigen, freundlichen, gefälligen Benehmens befleißigen, sich der Hilfsbedürftigen annehmen, überall Mitleid mit Armut und Not, selbst an niederen Geschöpfen, bethätigen. Ebenso tritt das Gegenteil der genannten praktischen Begriffe auf im Hassen des Argen: Ungehorsam, Undank, Lüge, Hartherzigkeit, Lieblosigkeit, Ungefälligkeit, Unhöflichkeit u. s. w.

Wenn der Sache kein Zwang angethan zu werden braucht, lassen sich Stücke aus den Geboten in das ethische System aufnehmen, wobei natürlich von einem Memorieren aller Gebote nicht die Rede sein kann.

2. Gott erscheint als der Helfer in aller Not und Fährlichkeit, als der Führer auf unserm Lebenswege, als unser Vater im Himmel. Alle Wohlthaten, welche Robinson von Gott erfährt, kommen aus väterlicher, göttlicher Güte und Barmherzigkeit, ohne Verdienst und Würdigkeit. Hieraus folgen Gebote und Verbote für unser Verhalten gegen Gott, entsprechend den Sätzen der ersten Gesetzestafel. Für Robinson hat Gottes gnädige Führung innige Hingabe an seinen allmächtigen, liebenden Retter und Erhalter zur Folge. Gläubiges Bitten bei jedem Beginnen, freudiger Dank nach jedem vollendeten Werke wird die Grundstimmung des Herzens. Darin kommt ein Stück unseres christlichen Glaubens zum Ausdruck, so daß in Robinson gewissermaßen Gesetz und Evangelium vereinigt sind. Das Evangelium besonders deshalb, weil Robinson eine Person von sittlicher Einheit ist, die vom Fall zur Buße und Wiedergeburt fortschreitet.

3. Endlich predigt die Erzählung rechte Würdigung von Fleiß, Mühe, Arbeitslast und Arbeitskraft, welche der Lebensunterhalt des einzelnen Menschen und ganzer Familien kostet.

Im Anschluß daran kommen die sogenannten mittelbaren Tugenden, wie Fleiß, Ordnungsliebe, Reinlichkeit u. s. w. zur Besprechung.

Diese Übersicht dürfte auch der positiv gerichteten Theologie das religiöse Material zur Verarbeitung im zweiten Schuljahre ausreichend erscheinen lassen. Im Robinsonspielt sich das Gleichnis vom verlorren Sohne in einer dem kindlichen Geiste verständlichen Weise ab. Es werden da nicht bloß, wie in jenem Gleichnis, die Höhepunkte der Stimmungen eines büßenden und büßfertigen Herzens dargeboten, sondern sie entwickeln sich in konkreter Weise von Fall zu Fall für den Schüler, daß dieser wirklich in Robinsons Herz blicken und dessen Gefühle empfinden kann. Von Fall zu Fall spürt sodann das Kind das Walten Gottes, lernt dabei seine göttlichen Eigenschaften kennen und wird dadurch von religiöser Gesinnung erfüllt. So muß es auch sein, denn „in einer Fülle von prächtigen Worten die erhabensten Gesinnungen vorsagen, hilft nichts.“

Für Befriedigung des religiösen Interesse sorgt die Geschichte sehr wohl. Dasselbe gilt für sympathisches und soziales Interesse, worauf schon verwiesen ist. Ersteres richtet sich auf Eltern, Verwandte, Bekannte, die Schiffbrüchigen, die Wilden und wird auch durch den Umgang mit Tieren genährt. Das soziale Interesse setzt unter Umständen ein, die es ohne weiteres wirksam machen. Freitag's Hinzutreten führt Veränderungen herbei, die den Segen eines Zusammenlebens geradezu an der Stirn tragen. Im Dienste der Fortbildung der ethischen Ideen leistet die Erzählung, was sie soll. Zwar ist Robinson zunächst eine alleinstehende Person, und es könnte deshalb eine große Mannigfaltigkeit von Willensverhältnissen ausgeschlossen erscheinen. Da ist es der Blick in die Vergangenheit, wodurch Wohlwollen, Rechtsidee und Vergeltungs idee illustriert werden, und während das Schuldbewußtsein der Ideen Gültigkeit ihm zu Gewissen führt, vermag Robinson später im gesellschaftlichen Leben auch gemäß derselben zu handeln. Er thut es, und so bietet die Geschichte nach beiden Seiten Anstöße und Verhältnisse

genug dar zur Pflege der Ideen. Dabei hat die Erzählung noch einen Vorzug, der sie recht zum Gesinnungsstoff stempelt. Die Vielseitigkeit der Lebenslagen, die Mannigfaltigkeit der Anlässe, welche zu religiösem Empfinden und sittlichem Handeln führen, vermögen alles zu erregen, was in den innersten Winkeln des Herzens ruht. Ein Gesinnungsstoff von solcher Beschaffenheit verdient jedem andern vorgezogen zu werden, denn wir vermögen gar nicht vorauszu sehen, welche äußeren Umstände das religiös-ethische Interesse der verschiedenen menschlichen Individualitäten nach irgend einer Seite erwecken und fördern. Wir halten somit die gesinnungsbildenden Momente der Erzählung quantitativ und qualitativ für vollständig ausreichend und passend, den religiös-ethischen Fortschritt vom Märchenunterrichte zur Patriarchen- und Landgrafenzzeit herzustellen. Indem wir die Zusammenhänge mit den Gesinnungsstoffen des dritten Schuljahres übersichtlich folgen lassen, schließsen wir die Betrachtungen in der Überzeugung, in der Robinsongeschichte einen Stoff zu besitzen, der in individueller, poetischer, historischer und religiös-ethischer Hinsicht seinen Platz im Lehrplane in einem Maße ausfüllt, wie es kein anderer bisher bekannter Stoff vermag. Wir werden deshalb so lange daran festhalten, bis überzeugend nachgewiesen wird, daß unsere Verteidigung des Stoffes sich auf einen für Wahrheit gehaltenen Irrtum gründet, oder bis es gelingt, durch einen wertvolleren Stoff den alten zu vertreiben. —

Bemerkung. Von Arno Fuchs ist bei Mauke, Jena 1893, ein Werk erschienen unter dem Titel: „Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen und Konzentrationsplänen“. — Es sei hier auf die Zusammenstellung des ethisch-religiösen Materials auf Seite 104 bis 109 verwiesen. Daraus ist auf den ersten Blick zu ersehen, daß das betreffende Material reichhaltig und passend für das Kind im zweiten Schuljahre ist, daß es dem Bedürfnis in jeder Hinsicht Rechnung trägt. —

Auch die auf Seite 110—115 angeführten Konzentrationspläne sind beachtenswert. Sie geben eine gute Übersicht über die Stoffe, welche der „Robinson“ für die Erdkunde, die Gesellschaftskunde, den Gesang, das Zeichnen und für den Handfertigkeitsunterricht liefert.

## Religiös-ethische Parallele. \*)

Abschnitte des Robinsonstoffes	Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen
Robinson im Elternhause.	Rob. ist faul, bereitet den Eltern Herzeleid; er verläßt sie.	Es a u kein guter Sohn. Josephs Brüder bereiten dem Vater Herzeleid. Joseph wird den Eltern ent-rissen.	Elisabeth muß bereits als vier-jähriges Kind die Heimat ver-lassen.
Rob. Reise.	Gefahren der Reise.  Schuldbewußt-sein.  Rob. ruft Gott in der Not an.	Abrahams Reise und Gefahren auf der-selben.  Jakobs Schuld-bewußtsein auf der Wanderung.  Schuldbewußtsein der Brüder beim Ver-kaufe Josephs und auf den Reisen nach Agypten.  Jakob in der Angst vor dem heranziehen-Bruder.	Zug des Kreuz-heeres ins ge-lobte Land.    Ludwig der Milde in der Türken-not.  Elisabeth nach ihrer Vertreibung in der Georgen-kirche.
Rob. auf der Insel.	Dank für die Er-rettung.  Gottvertrauen.	Abrahams Dank. (Opfer.) Jakobs Dank. Abrahams Gottver-trauen. Jakobs Gelübde. Josephs Gottver-trauen.	Ludwig des Springers Dank. (Kirchbau.) Vertrauen auf die heilige Lanze.  Elisabeths Gott-vertrauen.

\*) Es sei nur auf diejenigen Stellen verwiesen, in denen eine ähnliche oder gegenteilige Grundstimmung vorhanden ist. Die Aufzählung der religiös-ethischen Sätze möge unterbleiben, weil die Auswahl eine verschiedene, dem individuellen Empfinden des Lehrers und dem im Laufe der Entwicklung am deutlichsten hervortretenden Gefühlen entsprechende sein muß. — Eine Zusammenstellung bietet das erwähnte Buch von Arno Fuchs.

Abschnitte des Robinsonstoffes	Robinson	Patriarchen	Thüringer Sagen
Rob. auf der Insel.	<p>Rob. ist verzagt.</p> <p>Rob. in der Leidenschule.</p> <p>Rob. Gottesdienst. Arbeit segnet Gott. Ausdauer führt zum Ziele.</p>	<p>Abrahams Schwanken im Glauben.</p> <p>Jakob wird in Gottes Schule zur Buße geführt.</p> <p>Opfer der Patriarchen.</p>	<p>Verzagtheit im Türkenheere.</p> <p>Ludwig d. Springer und Adelheid thun Buße.</p>
Rob. und die Wilden.	<p>Götzendienst.</p> <p>Rob. errettet Freitag. zeigt dabei Mut u. Liebe zum Mitmenschen.</p>	<p>Götzendienst zu Ur in Chaldäa.</p> <p>Götzendienst in Ägypten.</p> <p>Abraham errettet Lot.</p> <p>Joseph schafft Linderung in der Hungersnot.</p>	<p>Landgraf Ludwig befreit d. Christ.</p> <p>Ludwig der Springer lindert die Hungersnot, ebenso d. heil. Elisabeth.</p> <p>Mut Ludwigs des Löwen.</p>
Rob. und Freitag.	<p>Rob. erzieht Freitag in der Furcht des Herrn.</p> <p>Freitags Treue.</p> <p>Freitag ehrt seinen Vater.</p>	<p>Jakob ist schwach in der Erziehung seiner</p> <p>Eliesers Treue.</p> <p>Joseph ehrt Israel. Die Brüder sind lieblos gegen den Vater.</p>	<p>Erziehung der hl. Elisabeth auf der Wartburg.</p> <p>Treue der Elisabeth.</p> <p>Treue der Ritter.</p> <p>Treue der Landgrafen z. Kaiser.</p>
Robinsons Heimkehr.	Das Wiedersehen mit dem Vater.	<p>Das Wiedererkennen Josephs und seiner Brüder.</p> <p>Jakob zieht nach Ägypten.</p>	<p>Ludwig der Milde und die heilige Elisabeth kehren nicht wieder zurück in ihr Vaterland.</p>

**D. Abänderungen im Schulrobinson.** Nach den vorausgegangenen Angaben beziehen sich die Abweichungen vorzugsweise auf den ersten Teil von Robinsons Leben auf der Insel. Sollen dort die Willensverhältnisse deutlich aus dem Bewerke heraustreten und intensive Wirkungen erzeugen, so geschieht das am besten, wenn Robinsons Erinnerungen an seine Jugendzeit vielgestaltig und lebhaft sind, da diese Erinnerungen die Grundlage für das Verständnis seiner innersten Empfindungen bilden. Es ist deshalb unzureichend, wenn der Eingang der Erzählung nur auf Robinsons Verhalten gegen seine Eltern zu sprechen kommt. Hier möchte ich gerade dem Originale folgen, wo das Familienleben durch Anführung von Geschwistern erweitert wird. Freilich genügt die einfache Angabe vom Tode der beiden Brüder nicht. Es müssen konkrete Züge aus dem Zusammenleben gegeben werden. Am Platze dürften z. B. Warnungen und Bitten der Geschwister zur Besserung sein, die sich denen der Eltern anschließen: Dadurch wird eine bessere psychologische Vorstufe für die Josephsgeschichte geschaffen. Wenn dann Robinsons Brüder dem Tode verfallen, so tritt der Eltern Hoffnung auf ihr Kind und die Liebe zu ihm in hellere Beleuchtung.

Auch des Umganges mit Schulfreunden außerhalb der Familie wäre ausführlicher zu gedenken. Robinsons schmerzliche Erinnerungen an sein Leben in der Heimat ergreifen die Kinder am meisten, wenn sie auf plastische Einzelzüge zurückgehen. Sodann öffnen letztere auch dem Zögling den Blick in Robinsons Charakter. Und ist Robinson zur Erkenntnis des Segens im früheren Gemeinschaftsleben gelangt und stellt darüber ruhige Überlegungen an, so treffen diese in jenen Einzelheiten auf wertvolle individual- und sozial-ethische Momente.

Der Einsetzung einer besonderen Einheit bedarf es indeszen zur Hervorhebung der genannten Punkte nicht. Die erste Einheit „Robinson bei seinen Eltern“ bietet Gelegenheit zur Ausmalung von passenden Episoden aus dem Kindheitsleben.

Die eigentlichen Abweichungen vom bisherigen Schulrobinson beginnen erst nach der Landung auf der Insel. Stellen wir dieselben ein, so ergibt sich folgende Reihe von Einheiten und Untereinheiten.

1. Robinson bei seinen Eltern.
2. Robinsons Seereise.
3. Der Schiffbruch.
4. Die Insel.
5. Robinson richtet sich ein.

a) Robinsons Wohnung. Die Höhle wird gereinigt, und aus Moos oder Gras wird ein Lager bereitet. Thür, Tisch, Bank werden aus Steinen hergestellt. Ein Strauch am Eingange der Höhle versperrt Robinson die freie Aussicht auf das Meer, wohin er sehnsuchtsvoll nach einem Schiff ausblickt. Die Beseitigung des Strauches mittelst scharfer Steine und Muscheln bereitet Robinson viele anstrengende Arbeit. — Die gefundenen Muscheln werden als Trinkgefäße verwendet. Die erste Nahrung ist Mais.

b) Ein neues Nahrungsmittel. Die Anfertigung von Hut, Schirm, Tasche und Schuhen. Mais und Wasser reichen zur Ernährung nicht aus. Robinson geht auf einem andern Wege zu dem Maisplatze und findet Weinbeeren und Kokosnüsse. Die Hitze bereitet ihm Kopfschmerz; er verfertigt sich Hut und Schirm aus großen Blättern. Dornen und am Meeresstrande gefundene Fischgräten sind seine Nadeln, Kokosfasern und Bast liefern Bindematerial. — Die Füße werden in dem heißen Sande wund; seine Schuhe bestehen aus Blättern, die mit Bast an den Füßen befestigt werden. (Sandalen.) Als Sohlen dienen später Baumrindenstücke. — Die Tasche zum Sammeln von Speisevorrat wird aus Schlingpflanzen geflochten.

c) Die Sonntagsfeier und Anfertigung eines Kalenders. Tage und Monate werden in die Rinde zweier Bäume eingeritzt.

d) Robinson will sich weiter auf der Insel umsehen. Er zieht aus, um zur Gewißheit über die Anwesenheit von Menschen zu gelangen und um andere Nahrung zu

suchen. Im Walde trifft er Ziegen, Goldhasen, aber auch eine Schlange an. Vor letzterer flieht er und traut sich zunächst nicht mehr in den Wald.

6. Die Folgen der Reise.

a) Robinson fertigt sich Waffen an. Die Furcht vor wilden Tieren zwingt Robinson zur Herstellung von Bogen, Pfeil, Spiess und Beil. Aus Kokosfasern dreht er die Sehne des Bogens. Pfeilspitze und Spiessspitze sind spitze Steine. Das Beil ist ganz aus Stein. Durch Schleifen an andern Steinen macht er es scharf.

b) Robinson übt sich im Gebrauch der Waffen. Er geht vorsichtig zu Werke. Um etwaigen Gefahren trotzen zu können, errichtet er am Strande ein Schufsziel und ruht nicht eher, bis er es zu einer gewissen Sicherheit in der Handhabung der Waffen gebracht hat. Während der Übung findet er durch Zufall Schildkröteneier, ein neues kräftiges Nahrungsmittel.

7. Die Reise in das Innere der Insel.

Was lernt Robinson auf der Reise kennen?

a) Der Wald. Es ist ein anschauliches Bild davon zu geben.

b) Robinson als Jäger. Er erlegt einen Goldhasen. Das Fleisch muß er roh verzehren. Teils klopft er es weich, teils dörst er es an der Sonne. Robinson findet Salz. Der Versuch, Feuer zu gewinnen, mißglückt.

c) Robinson baut einen Keller. Das Fleisch verdirbt von einem Tage zum andern, darum wird die Schaffung eines kühlen Ortes nötig. Zur Ausführung seines Vorsatzes fehlt ihm ein Spaten. Derselbe wird in ähnlicher Weise wie der Spiess angefertigt, dann gelingt ihm sein Werk.

8. Robinson wird krank.

9. Die Sorge für den Winter.

10. Der erste Jahrestag auf der Insel.

11. Robinson und seine Tiere.

a) Er fängt Ziegen und baut für dieselben Ställe.

b) Was nützen Robinson die Ziegen?

c) Der Papagei.

12. Das Feuer. { a) Gewitter und Erdbeben.  
                  { b) Sorge um Erhaltung des Feuers.
13. Der Bau einer Kapelle.
14. Verbesserung der Einrichtungen.
- a) Robinson als Töpfer.
- b) Robinson als Bäcker. Er bäckt Brot aus Maismehl, das er durch Zerklopfen der Maiskörner und Sieben durch ein Geflecht von Halmen gewinnt.
- c) Die Anfertigung einer Lampe.
- d) Verbesserung von Tisch und Stuhl.
- e) Robinson als Schneider.
- f) Robinson als Fischer.
15. Das Weihnachtsfest.
16. Das fremde Land. Als er dasselbe erblickt, wird die Sehnsucht nach Rettung stärker. Er baut mit vieler Mühe aus einem hohlen Baumstamme mittelst Beil und Feuer einen Kahn, um hinüber zu fahren. Dabei gerät er in Lebensgefahr, muß umkehren und murt wider Gott. Später überlegt er, daß Wilde in dem fremden Lande wohnen und sein Murren umsonst gewesen ist. Er sieht ein: Was Gott thut, das ist wohlgethan.
17. In schwerem Sturm treibt ein Schiff vorüber.
- a) Robinson versucht sich bemerkbar zu machen.
- b) Er findet einen ertrunkenen Matrosen und begräbt ihn bei seiner Kapelle.
18. Robinson findet Spuren von Menschen. Darüber gerät er in große Angst und umgibt seine Höhle mit Mauer, Wallgräben und andern Schutzvorrichtungen.
19. Robinson erhält Freitag.
20. Robinsons Leben mit Freitag. Hierbei ist nun mehr, als es bisher der Fall war, der Gedanke der kulturellen Entwicklung und der Segen des Gemeinschaftslebens hervorzuheben, was alles im Anschluß an die bisherigen Einheiten geschehen kann.\*)

---

\*) Vgl. Lesebuch f. d. zw. Schulg. v. d. Verf. d. Schuljahre, III. Auflage.

Sind die Höhepunkte und Grenzen in allem erreicht, was erst Robinson allein, dann in Gemeinschaft mit Freitag durch die ihm zur Verfügung stehenden Mittel kann, so hat der Fund des gescheiterten Schiffes einzusetzen und ein neues Feld des Wirkens zu schaffen. Die Einrichtungen und die ganze Lebensweise nehmen hierauf eine Gestalt an, die sich des Kindes eigenen Lebensverhältnissen nähert.

Die Erarbeitung der Geschichte bereitet keine Schwierigkeiten mehr, geht vielmehr ziemlich rasch von statten, um in der bekannten Weise, natürlich unter Berücksichtigung der vorangegangenen Entwicklung, dem Ende zugeführt zu werden. Wünschenswert muß es dabei erscheinen, den Schluß der Erzählung weiter auszuspinnen dadurch, daß Robinson dem Vater, Verwandten und alten Bekannten Berichte über seine Erlebnisse giebt. Solche Berichte entsprechen dem kindlichen Bedürfnisse und sind dazu sehr lehrreich, indem dadurch nochmals ein Gesamtüberblick über die Entwicklung gegeben wird.

## Über Schulreiseberichte.

Von

E. Scholz.

### A. Über Zweck und Anlage.

Im III. Seminarheft wurde von mir am Schlusse der Abhandlung über die Schulreise ein Bericht in Aussicht gestellt, welcher dadurch, daß er nur das Wesentliche der Schulreise hervorheben und dieses nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen will, für die Verwertung der Reiseeindrücke im späteren Unterricht der betreffenden Schule sowohl, als auch für die Verwertung der Erfahrungen in weiteren Kreisen brauchbarer sein soll als jene Berichte, welche im III. Seminarheft selbst oder auch in vielen pädagogischen Zeitschriften zu lesen sind. Hier soll der Versuch gemacht und das Versprechen eingelöst werden. Daß dadurch zugleich dem Wunsche eines Herrn Rezensenten entsprochen wird,

der dahin geht, „daß diese Veröffentlichung recht bald geschehen möge“,\*) sei nur nebenbei bemerkt.

Alle Berichte über Schulreisen, welche mir bisher bekannt geworden sind, tragen einen Mangel an sich. Es fehlt ihnen ein zweiter Teil, und zwar der für die Brauchbarkeit der Berichte wichtigere Teil. Das ist eine übersichtlich geordnete Zusammenstellung der für die unterrichtliche und erziehlische Ausnutzung der Schulreise bedeutsamen Momente. Alle diese Reisebeschreibungen begnügen sich mit einem mehr oder minder ausgeführten Bericht über den Verlauf der Reise in chronologischer Ordnung. Gewiß sind solche Berichte sehr interessant, nicht selten amüsant zu lesen, oft gerade wegen ihrer nebensächlichen Einzelheiten, und wer nur unterhalten will, braucht auf weitere Wünsche nicht Rücksicht zu nehmen. Sobald aber die Verfasser von Berichten mit der Veröffentlichung auch andere Zwecke verfolgen, werden sie sich auch von Überlegungen leiten lassen müssen, welche jenen Zwecken dienlich sind. Es ist dies, um ein analoges Beispiel heranzuziehen, ähnlich wie bei Berichten über angestellte Analysen des Gedankenkreises. Wohl darf der erste Teil, der den Verlauf derselben darstellt, nicht fehlen, aber ohne den zweiten, den mehr statistischen, wären solche Berichte nur halb so brauchbar. Von solchen rein statistischen Zusammenstellungen wird in der Reisebeschreibung nicht die Rede sein können, aber doch von einer Gruppierung des Zusammengehörigen. Denn der Hauptzweck solcher Berichte ist doch wohl der: ein klares Bild zu geben von dem Reichtum der für Erziehung und Unterricht wichtigen Momente der betreffenden Reise, durch welches zugleich der Nachweis für deren Brauchbarkeit geliefert wird. Man könnte sich die Sache leicht machen und wegen dieser Stoffe auf einen Bädeker oder Meyer verweisen. Indes ist nicht zu übersehen, daß selbst der beste Bädeker nur das giebt, was thatsächlich ist, nicht die Art, wie es

---

\*) S. in Jahrg. 1892, No. 5 der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, herausg. von Kotelmann, die Rezension von Direkt. Th. Bach.

aufgefasst oder gar für die Schule verwertet werden soll. Denn diese Art ist durchaus individuell. Der Reisende, der Wolffs Raubgrafen gelesen hat, wird den Regenstein am Harz mit ganz anderen Augen und Gedanken betrachten, als der, der den Roman nicht kennt. Und die Schüler, welche eben in der Behandlung der Reformationszeit stehen, werden den Lutherstätten im Thüringer Walde andere Gefühle entgegenbringen, als solche, die Luther nur dem Namen nach kennen, oder die die Orte aufsuchen, weil es so Mode ist. Der Erwachsene wird den Weinbergen des Saalthals nur einen flüchtigen, nicht selten mit Spott gemischten Blick gönnen, wenn er etwa gerade an den sauern Creo denkt, für den Schüler aber, der sie zum erstenmal sieht, bilden sie eine wesentliche Unterlage für den späteren Unterricht, was den Lehrer zu einer eingehenden Betrachtung zwingt. Wie er diese angestellt hat, wie sie auf die Schüler gewirkt hat, was besonders betont worden ist und gemerkt zu werden verdient u. s. f., das müßte der Bericht zeigen. Erst viele solcher Schulreisebeschreibungen würden einen brauchbaren pädagogischen Bädeker abgeben. Doch bedarf es dessen nicht. Es ist nur wichtig, daß nach jeder angestellten Reise eine genaue Zusammenstellung der wertvollen Stoffe erfolgte. Selbstverständliche Voraussetzung ist dabei, daß der Lehrer während der Reise ein stets offenes Auge hat und fleißig das Geschehene notiert, denn die Reiseeindrücke verwischen sich infolge ihrer Fülle nur zu leicht. Daß das aber gründlich nur nach vorangegangener Vorbereitung, durch welche die Aufmerksamkeit bereit gestellt worden ist, geschehen kann, ist ebenso selbstverständlich. Also: eingehende Vorbereitung, gründliche Umschau auf dem Wege und sorgfältiges Zusammentragen des Gesehenen bleiben keinem gewissenhaften Reiseführer erspart. Kostspielig sind die Schülerreisen, aber doch nur dann, wenn sie nichts weiter sind, als ein flüchtiger Genuß. Ein Reisebericht, wie er hier gedacht ist, kann den Nachweis erbringen, daß der Schulreise ein Wert innewohnen kann, der keineswegs mit ein paar Mark aufzuwiegen ist.

Da der nun folgende Bericht für Mitglieder des pädagogischen Seminars bestimmt war, die erst sehen sollten, wie die Schulreisen vorbereitet und durchgeführt werden, so ist über den ersten Tag ausführlicher gesprochen. Man wird so auch leichter den Zusammenhang zwischen dem ersten, mehr schildernden und dem zweiten, mehr gruppierenden Teil ersehen; darum mag er hier folgen, wie er in der Konferenz zur Verlesung gelangte.

### B. Ausführung.

I. Reiseziel. Es war die erste gröfsere Reise, welche die Schüler, Knaben von 10—11 Jahren, unternahmen. Das zu bereisende Gebiet durfte kein allzugrofses sein. Die Schüler sollten das Reisen erst lernen. Daher wurde die engere Heimat, das Saalthal, gewählt, und zwar ein Stück des östlichen Ufers zwischen Jena und Weissenfels, die Reisezeit auf 3 Tage festgesetzt. (9.—11. Okt. 1891). Das östliche Ufer darum, weil hier seinerzeit die Sorben wohnten, welche Karl dem Grofsen viel zu schaffen machten. Die Zeit Karls des Grofsen stand nämlich eben in unterrichtlicher Behandlung. Auch dem naturkundlichen Unterrichte, in welchem im letzten Semester der Wald besprochen worden war, bot dieses waldreiche Gebiet manche Stütze. Ähnlich dem geographischen Unterrichte, wie sich später zeigen wird. Vorschauend wurde dieses Reisegebiet gewählt, weil es zahlreiche Bauwerke im romanischen Stil enthält, welcher in der nach Karl zu behandelnden Periode, der der sächsische Kaiser, seine Hauptentfaltung fand; das gewonnene Material soll diese Seite des kulturellen Lebens klären. Wie dies durch den Zeichenunterricht unterstützt wird, wird später gezeigt werden.

II. Vorbereitung zur Reise. a) Ausgehend von dem im Sommer unternommenen eintägigen Ausfluge nach Kahla — Roda wurde eine Reisekarte entworfen, nur in Hauptumrissen, damit Einzeichnungen unterwegs möglich seien. Vor allem wurden Orientierungsübungen vorgenommen, auch mit Rücksicht auf die jetzigen politischen Grenzen. — b) Im Anschlusse an die Leuchtenburg, welche (vermutlich) ur-

sprünglich als Schutz gegen die Sorben angelegt worden ist, wurde der Zusammenhang mit der Geschichte (Wohnsitz der Sorben) im allgemeinen hergestellt und auf die zu besichtigenden wichtigsten Gegenstände, die Kirchen zu Klosterlausnitz, Thalbürgel, Naumburg die Aufmerksamkeit gelenkt. Unter den ersteren Gesichtspunkt wurde auch das an die Spitze der Vorbereitung gestellte Ziel gerückt, welches lautete: Wir wollen ein Stück unserer Heimat kennen lernen, in dem zur Zeit Karls des Großen noch Sorben wohnten.

c) Was einzelne Schüler über die gegenwärtige Bedeutung einiger Orte schon wußten (Bürgel Töpferei, Großheringen — wichtige Bahnstation, Weisensfels — blaue Hussaren), wurde zusammengestellt, auf die einzelnen größeren Forste im Anschluß an unseren und den Hummelshainer hingewiesen u. s. f.

d) Der Gesangunterricht sorgte für Einübung, bezw. Wiederholung von Reiseliedern. Es waren folgende:

Morgenlied „Wer nur den lieben Gott läßt walten . . .“;

Abendlied „Gott, ich danke dir von Herzen . . .“;

Marschlieder „Rühret die Trommeln, schwenket die Fahnen . . .“;

„Rasch stehen wir vom Lager auf . . .“;

„Ich hatt' einen Kameraden . . .“;

„Mit dem Pfeil dem Bogen . . .“;

„Nun ade, du mein lieb Heimatland . . .“;

Stimmungslieder „An der Saale hellem Strande . . .“;

„Bunt sind schon die Wälder . . .“;

e) Im deutschen Unterricht wurde das Gedicht „Thüringen“ wiederholt und der Reisespruch eingepägt:

Wer reisen will,  
der schweig fein still,  
nehm' wenig mit,  
halt' gleichen Schritt,  
steh' auf am frühen Morgen  
und laß daheim die Sorgen.“

f) Im Religionsunterrichte wurde ein Morgen- und ein Abendgebet gelernt. g) Dafs zum Schlusse die kleine Gesellschaft in Sektionen geteilt wurde, denen die verschiedenen Tagesämter übertragen wurden, die Kleinen zweimal marsch-

fertig antreten mußten, um alles in Ordnung zu haben, sei nur in Kürze erwähnt.

III. Verlauf der Reise. Am 9. Oktober rückte die kleine Gesellschaft nach gemeinsamem Lied und Gebet aus, nachdem mit der nach entgegengesetzter Richtung ziehenden I. Klasse fröhliche Abschiedsgrüße gewechselt worden waren. Es war ein kleiner Kreis: der Klassenlehrer, der Praktikant der Geographie und 11 Schüler. Der Herbstmorgen war rauh, der Nebel liefs vom Bahnwagen aus kaum die nächsten Bäume erkennen, aber von Mutlosigkeit keine Spur. Während der kurzen Fahrt nach Roda hätten sich die Lehrer teilen müssen, wenn sie allem Rufen und Bitten, doch an dieses oder jenes Fenster zu kommen und zu schau'n — obwohl es doch nicht viel zu sehen gab — hätten gerecht werden wollen. Später trat der Nebel zurück. Die alte Erscheinung bot sich wieder, dafs beim Erblicken schon bekannter Objekte die Freude besonders grofs war, ob sie nun auf früheren Fahrten bereits gesehen oder nur im Unterrichte durch die Phantasie gewonnen worden sind. „Herr Lehrer, hier ist Wellenland,“ oder „Ach, das grofse Rübenfeld, wie in der Rheinebene,“ . . . und „hier der Mais“ (in Erinnerung an die Besprechung des Elsaßs) schwirrte es bunt durcheinander. Nach dieser Richtung hat der Lehrer besonders die Aufmerksamkeit der Schüler zu reizen, diese Art des Sehens zu begünstigen, das mehr Zufällige, die blofse Neugier Befriedigende durch Nichtbeachten in den Hintergrund treten zu lassen.

In Roda wurde rasch angetreten, der Weg nach dem „Zeitgrund“ von dem betreffenden „Kundschafter“ des Tages erfragt und dann frisch abmarschiert. Der Himmel lohnte den frischen Mut der Schar, die Nebel begannen zu reifsen und dies bot schon das erste schöne Schauspiel dem aufmerkenden, für Eindrücke so empfänglichen Auge der Kinder. „Frau Holle kocht Kaffe“, meinte der eine, „nee, die Hirsche roochen“, sagte der andere und so begann das Auskramen verschiedener Deutungen der aus dem dichten Nadelwald aufsteigenden Nebelschleier. Der Marsch durch den prächtigen

Wiesengrund war höchst angenehm. Wir kamen an niederen Kiefernbestand. Zwischen den Nadeln waren in überaus großer Zahl Spinnewebn gesponnen, reich beschwert durch winzig kleine Tautröpfchen, so daß sie wie kleine weiße Nestchen aussahen. „Ei, das ist ja wie die Silberwatte am Christbaum“, meinte in äußerst heiterem Ton der sonst im Unterrichte spröde und wortkarge B. „Und hier die Perlenschnüre auf dem Heidekraut“, fügte gar bald ein zweiter hinzu, und als ein dritter diese Pracht im Übereifer buchstäblich „begreifen“, wollte, wehrten die andern ganz energisch ab. Als einer dagegen bat, sich ein Sträußchen Erica — den letzten blühenden Gruß des Herbstes, — an den Hut zu stecken, willigte ich gern ein und die anderen, die Lehrer mit eingeschlossen, folgten dem Beispiel. — Durch den Wiesengrund fließt ein heller Gebirgsbach, schön eingefast mit Erlen und Birken. Als erst einer die vielen Forellen darin entdeckte, die selbst den Reisehandbüchern nicht unbekannt sind, da nahm das Sehen und Suchen kein Ende. Auch an klaren Quellen kamen wir vorbei, die natürlich alle gründlich beguckt wurden. Da fragte ich von ungefähr, ob sie das nicht an eins unserer Lieder erinnere. „Ja, ja, Thüringen, du holdes Land“, hieß es von allen Seiten. „Gut! Wer sagt die passende Stelle daraus?“ Und bald ließ sich einer im Kreise seiner Kameraden mit lauter Stimme also vernehmen:

Thüringen, du holdes Land,  
 Wie ist mein Herz dir zugewandt!  
 Silber springt in deinen Gründen  
 Mancher frische Labequell,  
 Und durch deine Thäler winden  
 Bäche sich so klar und hell,  
 Und des Rasens Teppich breitet  
 Bunt sich zwischen Waldessaum,  
 Daß der Fuß des Wandrers gleitet  
 Stets auf hundertfarb'gem Raum.

„Vorwärts!“ Und schon waren die vorauseilenden an einer Espe; ein Windstofs hatte eben ihre gelben Blätter durch die frische Morgenluft gejagt. Das reizte die Kleinen. Sie begannen sie zu schütteln und freuten sich kindlich, als die

Blätter Hut und Rock bedeckten. „Ei, Goldregen“, hieß es da, aber B., der Märchenerzähler, meinte: „Ja, Rübzahl könnte goldene Blätter daraus machen, wollt ihr's hören?“ Und nun mußte dieser kinderfreundliche Berggeist eine Weile herhalten. Einige mehr realistisch Gesinnte begannen die gelben Blätter, zu denen sich auch bald rote und braune gesellten, zu sammeln, um sie daheim zu pressen. Als der goldgelben Bäume aber immer mehr wurden, begann ein besonders sangeslustiger erst leise „Bunt sind schon die Wälder“, die anderen brummt mit und als ich aus aufrichtigem Herzen mein „Recht so!“ dazwischen hören ließ, wurde das Lied in schönster Weise gesungen und noch ein anderes angehängt. „So muß es sein, von selbst muß sich der Gesang einstellen, das ist rechte Stimmung,“ bemerkte ich zu meinem Begleiter. — Mittlerweile waren wir zwischen hochragenden Nadelwald gelangt, Kiefern- und Fichtenbestand im Wechsel. „Hier sieht man's gut, wie die Spitzen verschieden sind,“ warf einer ein und eine kurze Betrachtung der so erheblich abweichenden Formen der beiden Nadelbäume ergänzte und klärte die Vorstellung von beiden, die erst kürzlich im Unterrichte behandelt worden sind, da wir früher so schöne Exemplare nicht gesehen hatten. B., der sich auch als Zeichner entpuppt hatte, machte rasch zwei einfache Skizzen, die anderen wollten es später nachholen. Da erschollen Axtschläge. Es waren Holzhauer in der Nähe. Der Kundschafter erfuhr auf seine höfliche Anfrage hin, daß die Stämme wohl 28 m lang seien, aber diese noch nicht die größten waren. Wenige Schritte weiter war eine Schneidemühle. Da konnten denn die aus dem Unterricht bekannten Jahresringe gezählt, die Stämme auf Splint- und Kernholz hin untersucht, die Verarbeitung des Holzes unmittelbar gesehen werden. Mit viel Sorgfalt wurden von nun an die 7 oder 8 Schneidemühlen gezählt, das Seitenthal der Roda als ein „holzreiches“ bezeichnet, als unmittelbar damit zusammenhängend das Abholzen, Durchforsten, Neupflanzen, mit einem Wort die Forstwirtschaft erkannt, welche ganz ungezwungen, ohne jede direkte Anregung von seiten des Lehrers die Schüler auf die im Sommer-

Semester besprochene Holzwirtschaft im Wasgauwald führte. Plötzlich wurde die Aufmerksamkeit nach einer ganz anderen Richtung gelenkt. Ein Eichhorn gab durch seine munteren Sprünge Anlaß zu lebhafter Aufmerksamkeit. „Jetzt springt es“, rief plötzlich ein Schüler, „und wie es den Schwanz dabei wagerecht hält,“ ergänzte der Lehrer, wohl wissend, daß er gleich nach den Ferien für die Besprechung des Eichhorns solches und ähnliches Material brauchen werde. „Und wie es jetzt um den Baum herumläuft,“ wurde weiter beobachtet, und das Eichhorn machte den Jungen auch das Vergnügen, herunterzuklettern und durch das feuchte Gras — es war zwischen den Erlen des Wiesengrundes — zu laufen und sich dabei recht ungeschickt anzustellen.

Unter solchen und ähnlichen Beobachtungen und Gesprächen waren wir allmählich aus dem Thal auf die Hochebene gelangt, wo gleich eine große Holzschneidefabrik — gleichsam die Zusammenfassung der kleinen Mühlen im Grunde — in die Augen fiel. Der Tag war mittlerweile herrlich geworden, in der Nähe erklang die Mittagsglocke von Klosterlausnitz her und unter munteren Gesängen zogen wir hier nach vierstündigem Marsche ein.

Zunächst wurden die Notizen gemacht und die Reisekarte ergänzt.

Nach kurzem Mittagmahl wurde sofort die neurestaurierte dreischiffige Pfeilerbasilika (im reinen romanischen Stil) betrachtet. Zunächst längere Zeit hindurch die Vorderseite mit den Türmen und dem Portal. Einzelheiten wurden besprochen, bald wollten die Knaben zeichnen, was ihnen auch gewährt wurde. Dann wurde das Innere genau betrachtet, die Teile benannt und fixiert und zum Abschied ein Choral gesungen. Ein Umgang um die Kirche diente zur Einprägung des Grundrisses. Auch wurde festgesetzt, wann ungefähr man so baute, natürlich nur in der allgemeinen Form: ungefähr zwei Jahrhunderte nach Karl d. Gr. Später wird diese Angabe mit Bezug auf Heinrich genauer festgestellt.

Noch wurde bemerkt, daß das neue, jetzt im Bau be-

griffene Schulhaus genau solche Säulchen und Rundbögen bekäme, wie die Kirche und diese Wahrnehmung als Beleg dafür festgehalten, wie solche große Gebäude die anderen in ihrem Baue beeinflussen.

Nun ging es über die Hochfläche nach dem grünenden Waldeck, immer durch schön geforsteten Wald, an dem alle Stadien der Forstung wieder beobachtet wurden. Und als sich uns ein Waldecker anschloß und erzählte, wie hier im „Holzlande“ ganze Häuser fertig gezimmert würden, die dann gleich unten in Jena oder Saalfeld oder sonstwo aufgestellt würden und wie die Leute hier so viele nützliche Gerätschaften aus Holz bereiteten, die ein findiger Junge auch sofort beschrieb, da er ja vor dem „Hirsch“ in Jena ganze Wagen voll davon gesehen hatte, da bekamen die Jungen wohl eine gute Unterlage für alle Zeit, wenn von Holzverarbeitung, Holzindustrie, „Holzdörfern“ — wie der Mann Klosterlausnitz, Waldeck und die anderen Dörfer nannte — zu ihnen gesprochen wird. Sie haben die äußerst wertvolle Anschauung gewonnen, wie mit den gegebenen Produkten der Natur gerade eine spezielle Thätigkeit des Menschen (sei es in der Form einer bestimmten Industrie oder des Handels mit deren Erzeugnissen) zusammenhängt.

In Waldeck wurde das „alte Schloß“, Goethes Lieblingsaufenthalt angesehen, die Schlucht angestaunt, die vielen Stufen gezählt, die meterdicken Buchen im Umfange gemessen und mit den Fichten verglichen, in die Grotten mit den geheimnisvollen Quellen gestiegen, das reine Koboldspiel.

Nach ungefähr zweistündiger Wanderung durch prächtig aufsteigenden Fichtenwald, dessen Anblick zum Vergnügen der kleinen Schar den einen der Lehrer zum Liede „Wer hat dich du schöner Wald“ begeisterte, langten wir bei Sonnenuntergang, da sich die Nebel über die Wiesen zu lagern begannen, am Ziele des ersten Reisetages, in Thalbürgel an.\*) Ein frohes Mahl, ein aus dankbaren Herzen dringendes Abendlied beschloß den 1. Reisetag, dem bei

\*) Die Schüler hatten sich bis zum letzten Augenblick zu unserer vollen Zufriedenheit betragen; auch waren alle körperlich und geistig

den kleinen und den großen Wanderern eine recht angenehme Nacht folgte. Eine besondere Nachkonferenz wurde nicht gehalten, da der Meinungsaustausch zwischen den beiden Reiseführern ja tags über recht oft erfolgt war.

Am 2. Reisetage kamen wir von Bürgel aus immer auf der Hochebene wandernd zum Mittag nach Tautenburg, von dort an das hohe Saalufer, wo wir die uns gegenüberliegenden Dornburgen mit unserem Heimatlied „An der Saale hellem Strande stehen Burgen stolz und kühn“ begrüßten, fuhren dann von Naschhausen bis Großsheringen, gingen am linken Saalufer bis Dorf Saaleck, erstiegen unter großem Jubel der Kleinen Burg Saaleck und die Rudelsburg und kamen endlich über Kösen, wo wir wegen der eingetretenen Dunkelheit nichts mehr zu sehen bekamen, und über Schulpforta nach einem starken Dauermarsch um 8 Uhr in Naumburg an, da die Jungen trotz der Finsternis ausdrücklich verlangten, das gesetzte Ziel zu erreichen.

Am 3. Tage wurde die Stadt und besonders der Dom besichtigt, zum Mittag das Unstruthal aufwärts bis Freiburg gefahren, die „Altenburg“ erstiegen und durch den großen herrschaftlichen Forst über die gegen die Sorben errichtete Burg Goseck nach Weisßenfels wieder ins Saalthal hinabgestiegen. Nach einstündiger Rast erfolgte die Heimfahrt, wohl bei allen mit einem Gefühl innerster Befriedigung über drei schöne, in Gottes freier Natur verlebte, an neuen Eindrücken reiche Reisetage.

IV. Bedeutung dieser Reise für Regierung, Zucht und Unterricht.

a) Die Regierung machte nur geringe Schwierigkeiten, da die Reiseschar klein war. Hauptsache war, die Schüler so zu leiten, daß sie sich als ein Ganzes, als Reisefamilie betrachten lernten. Daher wurde auf Zusammenhalten auf dem Marsche, gemeinsamen Aufbruch, rasches Ordnen, vorsichtiges Ein- und Aussteigen bei der Bahnfahrt, ruhiges Verhalten in geschlossenen Räumen, anständiges Betragen

---

munter, obwohl der Marsch ein tüchtiger (7—8 Stunden) und des Neuen viel auf die kleinen Geister eingestürzt war.

beim gemeinsamen Mahl, und so fort gehalten. Doch berührt sich hier das Gebiet der Regierung fast überall schon mit dem der Zucht.

b) Die Zucht gewinnt ihre wesentliche Unterstützung aus den unmittelbaren Mafsnahmen auf der Reise einerseits, und aus den gemachten Beobachtungen, welche die spätere Behandlung der Kinder mannigfach beeinflussen, andererseits. Zu ersteren rechne ich den innigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler und der Schüler untereinander, das sinnige Erfassen der Natur, die Wertschätzung menschlicher Arbeit in Form von Kunstschöpfungen und Erzeugnissen des Fleißes u. s. w.

Letztere, ich meine die individuellen Beobachtungen, sind aber auch interessant genug. Die Schichte des Volkes, welcher diese Kinder entstammen, und ihre hiermit aufs engste zusammenhängende Verfassung des Gemüts- und Gefühlslebens von Haus aus kann wohl sehr gut ein Abzählspiel charakterisieren, welches ich ihnen abgelauscht habe. Sie nahmen eine Grasrispe, rupften die einzelnen Hälmdchen ab und murmelten dazu einen Zählreim. Als ich einen Schüler fragte, was denn der andere mache, meinte er unter Lachen: „Er will sehen, ob er heute noch Geschimpftes oder Schmissie bekommt.“ Im Spiel liegt oft tiefer Ernst, ich fand ihn hier auch in den Zusammenhängen, welche gerade dieses Spiel bei diesen Kindern aufkommen lassen. Es sind ja thatsächlich Kinder aus den ärmsten Verhältnissen. Und doch hatten wir maachmal Ursache, uns — im allgemeinen — über ihr anständiges Betragen, ihre naive Freude, ihre sinnige Auffassung der Natur, ihre Dankbarkeit, ihre gegenseitige Hilfeleistung zu freuen.

Im einzelnen lieferte die kurze Reise für das Individualitätenbuch folgende Beiträge:

B. zeigte sich auf der Schulreise (9.—11. Okt. 1891) weit lebhafter als im Unterrichte. Im Auffassen der Naturerscheinungen machte er manche sinnige Bemerkungen. Sehr gesucht war er von den andern als Erzähler und Unterhalter. Märchen, die griechischen Sagen, aber auch Schauergeschichten (so im Dunkeln kurz vor Naumburg und am anderen Tage kurz vor Weissenfels) erzählt er mit Vorliebe und läßt

sich darin auch durch Zwischenbemerkungen nicht stören. Er erzählt geschickt, aber in seinem Dialekte und in einer plastischen, oft auch drastischen Ausdrucksweise. Auch als Zeichner zeigte er sich. Er wollte womöglich alles zeichnen: gleich im Zeitgrunde Fichten und Kiefern, dann die Papiermühle, in Klosterlausnitz die Kirche; die Tautenburg zeichnete er, ebenso die Burg Saaleck, auch reizten ihn die Windmühlen u. s. f. Er that dies meist, während die anderen umherliefen oder ruhten. Es wurde der Gedanke erwogen, ihm zu Weihnachten ein Skizzenbuch zu schenken. —

G., der jüngste und kleinste auf der Reise, hatte keine geringe Aufgabe, mit den anderen mitzukommen. Doch wäre es sein größtes Unglück gewesen, daheim bleiben zu müssen. Er ist im Ertragen von Strapazen für seine Verhältnisse sehr tapfer. Wohl halfen ihm die anderen im Tragen des Ranzens oft freiwillig, er forderte ihn aber immer wieder sehr bald zurück. Nur am 2. Reisetage konnte er die Anstrengung doch nicht mehr verbergen. Es war kurz vor Naumburg, wir waren allerdings sehr stramm gegangen: von Kösen nach Naumburg ungefähr in  $\frac{5}{4}$  Stunden und zwar im Finstern. Schon sah man den hellen Widerschein von dem elektrischen Licht in Naumburg. Alle waren munter und erzählten lebhaft. Da hieß es plötzlich: „Götze heult!“ und da waren die Thränen nicht mehr zu halten. Er schluchzte unaufhörlich, selbst als ihn der Lehrer an der Hand nahm und der Marsch sehr langsam ging. Es war schwer zu erklären. Da meinte einer: „Er fürchtet sich“ — und er hatte das Richtige getroffen. „Komm, Götze“, hieß es da, und einer nahm ihn an der rechten, einer an der linken Hand, einer ging voraus. Es war Müdigkeit und Bangigkeit, besonders wohl Heimweh, da er noch nie so weit von Hause war. Er erholte sich aber sehr bald und war noch denselben Abend sehr aufgeräumt. Der nächste Nachmittag und Abend verlief in Bezug auf die Anstrengung ganz ähnlich, aber G. lachte nur, wenn ihn die Mitschüler nach seiner „Angst“ fragten. — Sonst zeigte sich G. aber dankbar und bescheiden. Auffallend war, daß er alles sammeln wollte. Einen großen Tannenzapfen trug er aus dem Zeitgrunde mit peinlicher Sorgfalt bis nach Hause, obwohl ihn die andern auslachten. Auf Ordnung in seinen Sachen hielt er sehr. —

M. war auf dieser Schulreise sehr dienstfertig. Er nahm oft ohne Aufforderung dem eben erwähnten Schüler den Ranzen ab; einmal, am 7. Tage, trug er ihn von Saaleck über die Rudelsburg und Kösen bis Naumburg, obschon er ihm wiederholt abverlangt wurde. — Auch in kleinen Dienstleistungen gegen den Lehrer war er stets aufmerksam. —

Sch. spielte auf der Reise zeitweise den Spielverderber, dabei ist er ziemlich anspruchsvoll. „Oh, das ist ja nix!“ so leitet er häufig seine Rede ein, sei es nun über ein von den Mitschülern vorgeschlagenes Spiel oder ein Lied oder das Bett oder eine ihm vom Lehrer gereichte Speise etc. abzuurteilen. — Beherrschen kann er sich gar nicht; was

seinem momentanen Wohlbehagen nicht entspricht, findet auch seinen Ausdruck in Wort oder Miene, so in Naumburg, als ihm das „Rosinenfleisch“ nicht mundgerecht erschien. — Im Ertragen körperlicher Strapazen leistet er wenig; Durst zu ertragen fällt ihm ungemein schwer. Um etwas bitten kann er nicht. Er hungert lieber, ehe er seine trotzigste Stimmung aufgibt, so auf der Tautenburg. —

Gegen die Mitschüler ist er ungefällig. Den Ranzen, den er auf die Sticheleien der anderen Schüler und auf eine Bemerkung des Lehrers hin endlich von G. genommen — es war bei Freiburg — war er im Handumdrehen wieder los. Dafs er — und zwar womöglich nur er allein — den Feldstecher tragen wollte, den doch jeder so gern haben mochte, ist mehr auf falschen Ehrgeiz als auf Dienstfertigkeit zurückzuführen. —

Über die anderen Schüler läfst sich gewifs über jeden etwas sagen, nicht aber, was von seinem früheren Benehmen erheblich abgewichen und für die Zukunft besonderer Aufmerksamkeit wert wäre.

c) Nun erübrigt es noch, zu zeigen, welchen Stoff die Reise dem Unterrichte bietet. Die Zusammenhänge mit den älteren Vorstellungskreisen sind schon früher vielfach berührt worden. Auf einzelne Sachgebiete verteilt, wäre es in gedrängter Übersicht etwa folgendes.

1. In Geographie: Erweiterung der Vorstellung von der Heimat.

Bodengestalt: Hochebene, Wellenland: Klosterlausnitz bis Tautenburg mit tief eingeschnittenem Thal, ähnlich wie bei Jena, auch bei Dornburg, von der Rudelsburg und kurz vor Weissenfels gut zu sehen. — Höhenschätzung: Lage der Dornburg 80 m, der Rudelsburg 80 m über der Saale.\*) Veränderte Flußrichtung infolge vorgelagerter Berge, besonders gut am Fusse der Rudelsburg zu sehen. — Erweiterung des Mündungsgebietes eines Flusses: so bei der Ilm, ganz ausgezeichnet aber bei der Unstrut von Freiburg aus zu beobachten. Thalkessel, im kleinen Mafsstabe bei Tautenburg.

Bodenbedeckung: Grofse Forste: Klosterlausnitz-Wal-

---

\*) Man achte auf die interessanten Abweichungen bei der ersten Abschätzung! Hierher gehörte auch das Abschätzen wagerechter Strecken nach Schritten und das Umrechnen in Meter!

deck (Nadelwald), Tautenburg (Laub-, bes. Buchenwald), Freiburg (Laub-, bes. Eichenforst.)

Weinberge immer auf einer Seite des Thals: so bei Dornburg und Freiburg, es ist der nach Süden oder Osten gekehrte Abhang, wechselt also mit der Biegung des Thales. Die gegenüberliegende Seite ist mit Wiesen oder niederem Wald bedeckt (ähnlich in dem später zu behandelnden unteren Moselthal.)

Felder vorwiegend auf der weiten Hochfläche, große Wiesen in der Nähe der Saale, bes. vor Weissenfels, stellenweise Ufer stark verschliff.

Meteorologische Beobachtungen: Der fast undurchsichtige Nebel verschwindet unter dem Einfluß der warmen Sonnenstrahlen völlig. Im Thale lagerte am Abend knapp über den Wiesen nach Sonnenuntergang wieder dichter Nebel. Man sah ihn nur aus der Ferne, in der Nähe schien er zu verschwinden. Am Morgen war an derselben Stelle starker Reif zu sehen. (Später auch in der Naturlehre zu verwerten!)

Menschliche Arbeit im Zusammenhange mit der Natur: Im Zeitgrund am wasserreichen Bache viele Mühlen, auf den Höhen viele Windmühlen. In jenen wurde Holz verarbeitet, in diesen Getreide. Eine kleine Pechsiederei im Grunde. Töpferei in Bürgel, weil in der Nähe große Thonlager sind. (Wir sahen mit rohem Ton beladene Wagen des Weges kommen und später die prächtigen Kunstformen fertig aus den Öfen ziehen.) Dagegen in Waldeck Holzindustrie.\*) Bei Freiburg Terrassenbauten für Weinberge, da die Abhänge steil und der Stein locker ist, der Regen also leicht Schaden anrichten kann, in Freiburg eine Schaumweinfabrik; in der Saale künstliche Wehre, da ihr Lauf für einen kräftigen Mühlen- und Fabriksbetrieb zu träge ist; Holzniederlagen an flachen Stellen des Ufers. Brücken für Eisenbahnen, Wagen und Fußgänger; Eisen- und Holzkonstruktion; Fähre bei Saaleck und Kösen.

2) Für die Naturgeschichte ergab sich diesmal, wie

---

\*) Man versäume hier die gute Gelegenheit für den Anfang einer Etymologie geogr. Namen nicht!

schon erwähnt, vor allem ein reiches Material für die Behandlung des Waldes; besonders die Unterschiede in den Arten desselben, das äußere Ansehen, der verschiedenartige Boden in denselben, die mit der Waldart wechselnde Bedeckung des Bodens, der Wechsel im Herbste wurden bemerkt; anderes: Eichhorn und Forelle, die auffallenden Spinnweben, Wachstum des Weinstocks, Erscheinungen an Luft und Niederschlägen etc. wurde schon im Bericht erwähnt.

3. Die Geschichte gewinnt schon durch die erweiterte Vorstellung von dem räumlichen Schauplatze. Die Erzählungen schweben in der Luft oder haften am Papier der Landkarte, wenn die Kinder keine räumlichen Unterlagen für die Handlungen besitzen, darüber darf man sich nicht täuschen. Wenn wir bei der Nennung eines „Gaus“ zur Zeit Karls des Großen auf die durchwanderte Strecke hinweisen können,\*) so ist dies von ganz unverkennbarem Wert. — Ferner: die Lage von Schutzbauten gegen äußere Feinde, so die bei Goseck vor Weissenfels gegen die Sorben ähnlich wie die Leuchtenburg bei Kahla, dann die Ergänzung der Vorstellung von Ritterburgen, von Jena aus fast eine ununterbrochene Kette bis zur Neuenburg im Unstrutthal, die Anlage einer nach allen Regeln der mittelalterlichen Kriegs- und Baukunst befestigten Stadt wie Naumburg mit Wall und Graben, doppelter Mauer und Stadthoren, ein vergleichender Blick von einer dieser Höhenfestungen auf die ebenso trotzig befestigte Stadt des Bürgers im Thale; sie brauchen nur im späteren Unterrichte angerührt zu werden, um denselben Leben und Klarheit zu verschaffen.

Einzelne Burgen, so die Neuenburg bei Freiburg, bot Anlaß zur Wiederholung der Sagen von Ludwig dem Springer, der sie erbaut, von dem eisernen Landgrafen, der hier oben die widerspenstigen Ritter vor den Pflug gespannt. Diese noch jetzt bewohnte Burg mit ihren zugehörigen Feldern,

\*) Der „Ostergowe“, also unserer, reichte nach H. Böttger — Gaukarte zu seinem Werk Diöcesan — und Gaugrenzen Norddeutschlands, Halle 1876, von Kahla bis Naumburg im O., nach W. umfaßte er das Umgebiet bis an die Unstrut.

Wäldern und Weinbergen bietet auch gute Anschauung für den Begriff einer Pfalz, oder später für den der Domäne etc. Zu diesen Profanbauten treten ergänzend die Kirchenbauten hinzu, wie wir sie in Klosterlausnitz, Thalbürgel, Schulpforta, Naumburg, Freiburg sahen. Des Bischofs von Naumburg Macht reichte einst bis Thalbürgel, ihm unterstand dieses Klostergebiet, er weihte die Kirche. Die Fürstenschule in Schulpforta ist aus einem Klostergebiet entstanden, dem früher 22 Dörfer Abgaben zahlten, was zum Teil heute noch nachwirkt. Auch solche Erfahrungen, jetzt noch ohne Zusammenhang, resp. lediglich noch in rein lokalem Zusammenhang vorgebracht, ergänzen später das kulturelle Bild des mittelalterlichen Lebens. Und endlich sei noch kurz hinzugefügt, daß die eingehende Betrachtung dieser Gebäude in ihren einzelnen Formen der ästhetischen Bildung wertvolle Dienste leistet, wie wir sie systematisch zu pflegen suchen.

4. im Zeichenunterricht, welcher jetzt und noch für lange Zeit von der Reise seine Stoffe nimmt, indem aus den angeschauten Gegenständen Einzelheiten zur zeichnerischen Darstellung gelangen.

5. Deutsch: als Illustration nur ein einziges Beispiel. Ich erinnere an die lebhaft beobachtete Beobachtung der glitzernden Tautropfen im Freien und an die nachfolgende Behandlung des Gedichtes Heinr. d. Vogelsteller im Unterricht. Es fängt so an: „Herr H. sitzt am Vogelherd, recht froh und wohlgenut; aus tausend Perlen blinkt und blitzt der Morgenröte Glut.“ Solche Beispiele lassen sich leicht vermehren, besonders auch mit Rücksicht auf die, welche auf die Heimat Bezug nehmen und zugleich im Gesangunterricht verwertet werden. Daß auch dieser an Innigkeit gewinnen muß, wenn es der Lehrer versteht, solche Erlebnisse geschickt zu benutzen, um in den Jungen Stimmungen zu wecken, bedarf keines Beweises.

Wer aber mit innigem Verständnis je solche Wechselwirkung zwischen Leben und Schule auf sich hat wirken lassen, der wird nur nach den äußersten Versuchen und dann mit schwerem Herzen Veranstaltungen missen, welche solchen Zwecken dienen. Das sind aber in erster Linie die Schulreisen. —

### **Mitteilung an die Seminarmitglieder.**

Das **systematische Verzeichnis** der Seminar-Bibliothek ist im Druck erschienen und kann von Herrn Oberlehrer Dr. Bergemann gegen Einsendung von 1 Mark in Briefmarken bezogen werden. Dergleichen sind durch ihn unsere Seminarhette 1—5, sowie unser Seminar-Taschenbuch zu erhalten.

---

# Beigaben,

zusammengestellt von

Oberlehrer **Scholz** und Dr. **Bergemann**

für die früheren und jetzigen Mitglieder des Pädagogischen Seminars.

---

## I. Einleitende Worte.\*)

Indem wir im fünften Seminarhefte die für die ehemaligen Mitglieder des Seminars vornehmlich bestimmten Mitteilungen unter dem auch dort bereits gewählten Titel „Beigaben“ fortsetzen, bitten wir dieselben von neuem dringend um ihre freundliche Unterstützung. Nur wenn uns fort und fort Nachrichten über Verbleib, Thätigkeit, sei es in praktischer, sei es in theoretischer und litterarischer Hinsicht, zugehen, können wir das begonnene Unternehmen fortführen. Und daß dies sehr wünschenswert ist, leuchtet doch gewiß jedem ein, der die mannigfachen Hindernisse, die wir zu bekämpfen haben, und die vielen Anfeindungen, denen wir ausgesetzt sind, kennt. Es gilt, geschlossen vorzugehen, wie ein Mann — und wer zurückbleibt, macht sich einer Schädigung der allgemeinen Sache schuldig. Man bedenke Rückerts Worte:

„Wenn die Wässerlein kämen zu Hauf,  
Gäb' es wohl einen Fluß.

Wenn jedes nimmt seinen eigenen Lauf —  
Eins ohne das andre vertrocknen muß.“

Man pflege also die Verbindung und den Zusammenhang mit der Mutter-Anstalt zu Jena. Man bethätige seine dankbare Gesinnung gegen dieselbe, die wohl bei allen Mitgliedern unseres Seminars vorhanden ist, indem man auch äußerlich die Bande, durch die man mit dem Seminar verknüpft ist, sich nicht lockern lasse — nur die Gesinnung kann ja allein darauf Anspruch machen, wertvoll zu sein, die sich in That umsetzt. —

Nun noch einige kurze Mitteilungen betreffend den Lehrer-Wechsel an der Übungsschule des Seminars. Am 1. Oktober 1898 hat der bisherige Oberlehrer E. d. Scholz seine Stellung niedergelegt, die er acht Semester lang innegehabt hat. Im ganzen war derselbe elf Semester in Jena. Jetzt ist er von der Weimarer Regierung in Blankenhain bei Weimar als Rektor der dortigen Bürgerschule angestellt worden. — Am 1. April 1898 verließ uns Herr Schubert, welcher drei Semester an der Übungsschule als Lehrer thätig war, um an der höheren Mädchenschule „Frauenheim“ in Dresden eine Stellung anzunehmen. An seine Stelle trat cand. theol. Krzywón aus Bielitz. Als derselbe nach den

---

\*) Siehe IV. Seminarheft, Seite 179 ff.

großen Ferien in seine Heimat zurückkehrte, wurde Herr Döll aus Sonneberg in Sachsen-Meiningen sein Nachfolger. An die Stelle des Herrn Scholz ist Dr. Bergemann aus Löwenberg in Schlesien getreten, welcher seit Ostern 1892 Mitglied des Seminars ist.

Von früheren Mitgliedern ist folgendes zu bemerken: Ter-Mirakjanz ist von Smyrna nach Trapezunt als Direktor der armenischen Schule gegangen; Dr. Van Liew Seminarlehrer in S. Cloud, Minnesota, jetzt in Normal, Ill; Dr. Turic Seminarlehrer in Sarajevo, Bosnien; Dr. Ivanoff Seminarlehrer in Samokov, Bulgarien; Dr. Phylaktos Gymnasialdirektor in Adrianopel; Perrin Seminarlehrer in Beauvais, Frankreich; Dr. Franc Mac-Murry, Professor a. d. Univ. Urbana Illinois; Dr. Findlay Lehrer in Rugby, England; Alvarez Direktor des Lehrerseminars und der Taubstummenanstalt in Santiago, Chile; Oroz Seminarlehrer in Valparaiso, Chile; Dr. Moosherr Lehrer a. d. höheren Mädchenschule in Basel, Schweiz.

Von mehreren Mitgliedern sind die gegenwärtigen Adressen unbekannt. Wir bitten um freundliche Benachrichtigung.

## II. Verzeichnis der Seminarmitglieder.

A. Berichtigungen, bez. Nachträge (soweit solche bekannt geworden) zum 1. Verzeichnis im IV. Seminarheft, S. 183—187:

(Die mit \* versehenen Mitgl. waren praktisch thätig. — g. M. = gegenwärtig Mitglied des Seminars.)

No.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
28	*Findlay, J.J., Dr.	England	S.-S. 92	3 Sem.	Rugby in England
55	*Ivanoff, Theod., Dr.	Bulgarien	W.-S. 89/90	6 „	Seminarlehrer in Samokov, Bulg.
62	*Krzyvon, Bruno	Österr.-Schles.	S.-S. 92	3 „	Cand. theol., Skotschau, Österr.-Schles.
64	*Landmann, Hugo	Preußen	W.-S. 89/90	g. M.	Lehrer a. d. höh. Mädchenschule, Jena
76	*Männel, B., Dr.	„	S.-S. 87	6 Sem.	Rektor in Halle
	Mann, Georg, Dr.	„	W.-S. 89/90	7 „	Buchhändler in Leipzig
80	*Möller, Arm.	S.-Weimar	W.-S. 86/7	5 „	Bürgerschull. in Weimar

Zahl Lfd.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
83	*Mc. Murry, Frank, Dr.	Ver. Staaten von N.-A.	W.-S. 87 8	4 „	Professor d. Pädagogik in Urbana, Ill.
88	*Perrin, Jul.	Frankreich	W.-S. 91 2	2 „	Seminarlehrer in Beauvais
89	*Petkoff, Nik.	Bulgarien	W.-S. 89 90	3 „	Seit S.-Sem. 93 wieder Mitgl. des Sem.: stud. phil.
111	*Scholz, Edm.	S.-Weimar	S.-S. 88	11 „	Rektori. Blankenhain i. Th.
113	*Schubert, Conr.,	Kgr. Sachsen	W.-S. 90 1	5 „	Lehrer a. d. höh. Mädchenschule „Frauenheim“, Dresden
127	*Stroia, Joan, Dr.	Siebenbürgen (Rumän)	W.-S. 91 1	g. M.	stud. phil. Jena
134	*Van Liew, C. Dr.	Ver. Staaten von N.-A.	W.-S. 90 1	6 Sem	Seminarl. in Normal, Ill.

(B. Fortsetzung der Liste im IV. Seminarheft.)

(Wintersemester 1892/93 bis Wintersemester 1898/94.)

141	*Abb	Bayern	W.-S. 92 3	1 Sem.	
142	*Allihn	Anhalt	W.-S. 92 3	1 „	
143	Alvarez	Chile	W.-S. 92 3	1 „	Seminaradministrator, Santiago (Chile)
144	Bachmann	Sachs.-Weim.	S.-S. 93	g. M.	Bürgerschul., Jena
145	*Beyl, Georg	Bayern	W.-S. 92 3	g. M.	
146	Dietze	Sachsen	S.-S. 93		stud. phil. Jena
147	*Döll, G	Sachsen-Meiningen	W.-S. 92 3	„	Lehrer am Päd. Univ.-Sem., Jena
148	Dünnebier, c. theol.	Sachs.-Weim.	W.-S. 92 3	1 Sem.	Dessau, Hauslehr.
149	Fack, M	„	S.-S. 93	g. M.	Bürgerschul., Jena
150	Fuchs, Arno	„	W.-S. 92 3	1 Sem.	Lehrer in Berlin
151	Geheeb, cand. theol.	„	S.-S. 93	g. M.	Lehrer an Trüpers Institut, Jena

Nr.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
152	Griesler, Dr.	Sachs.-Weim.	S.-S. 93	1 Sem.	Assistent am Institut in Göttingen
153	Göpfert	Sachsen-Meiningen	W.-S. 92 3	1 „	
154	Hall, J. W.	Ver. St. von N.-Amerika	W.-S. 92 3	g. M.	stud. phil., Jena
155	*Helmbold, Dr.	Sachs.-Weim.	W.-S. 92 3	2 Sem.	Institutl., Jena
156	*Hensold	Bayern	W.-S. 92 3		
157	*Hotzel	Sachs.-Weim.	W.-S. 92 3	2 „	
158	*Junge, K.	Kgr. Sachsen	W.-S. 92 3	g. M.	stud. phil., Jena
159	*Lietz, Herm., Dr.	Preußen	W.-S. 92 3	2 Sem.	Putbus, Gymnasiallehrer
160	Mineff, P.	Bulgarien	S.-S. 93	g. M.	stud. phil., Jena
161	Monsch	Schweiz	W.-S. 92 3	1 Sem.	
162	*Moosherr, Dr.	„	„	2 „	Lehrer a. d. höh. Mädchensch. in Basel
163	Morrison	Schottland	S.-S. 93	1 „	Seminarl., Santiago (Chile) Gymnasialdirekt. in Adrianopel cand. theol., Bielitz, österr. Schlesien.
164	Oroz, R.	Chile	W.-S. 92 3	1 Sem.	
165	Phylaktos, Dr.	Macedonien	„	2 Sem.	
166	*Piessch, Hugo	Öster.-Schles.	S.-S. 93	1 „	
167	Reinhard	Meiningen	W.-S. 92 3	„	stud. phil., Jena
168	Rockwell	V.St. v. N.-Am.	„	g. M.	
169	Rosler	Siebenbürgen	„	1 Sem.	
170	*Rofs, Albin	Preußen	„	g. M.	
171	*Schreiber	Bayern	S.-S. 93	1 Sem.	Lehr. i. Würzburg
172	Shaw, A. W.	V.St. v. N.-Am.	„	„	stud. phil., Berlin
173	Singer	Bayern	W.-S. 92 3	g. M.	
174	Tenner	S.-Meiningen	„	1 Sem.	stud. phil., Jena
175	*Thieme	S.-Weimar	S.-S. 93	„	
176	Tsermulus, A.	Türkei, Chios	W.-S. 92 3	g. M.	
177	Wagner	Siebenbürgen	„	1 Sem.	
178	*Werner	Kgr. Sachsen	„	„	

(Winter-Semester 1893/94).

Zahl	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
179	Atkinson, Frd. W., Dr.	V. St. v. N.-Am.	W.-S. 93/94	g. M.	stud. phil., Jena
180	Chopia, J.	Frankreich	"	"	"
181	Conrad, Christ.	Bayern	"	"	"
182	Cron, Ludwig	Pfalz	"	"	"
183	Danoff, Sr.	Bulgarien	"	"	"
184	Demetrescu, B.	Rumänien	"	"	"
185	Dimitroff, A.	Bulgarien	"	"	"
186	Doneff, St.	"	"	"	"
187	Felkin, J. W.	England	"	"	"
188	Georgieff, W.	Bulgarien	"	"	"
189	Hunneahagen, K.	S.-Meiningen	"	"	"
190	Kara-Petroff, Chr.	Bulgarien	"	"	"
191	Kowatschew, P.	"	"	"	"
192	Kyriakides, Dr. G.	Türkei	"	"	"
193	Manchen, Ferd.	Siebenbürgen	"	"	"
194	Marić, Alex.	Ungarn	W.-S. 93/94	g. M.	stud. phil., Jena
195	Russell, J. E.	V. St. v. N.-Am.	"	"	"
196	Schunn, Mich.	Siebenbürgen	"	"	"
197	Stegmann	S.-W.-Eisen.	"	"	Bürgerschull. in Jena
198	Wilkinson, J. J.	V. St. v. N.-Am.	"	"	stud. phil. Jena
199	Wittig, Max	Kgrch. Sachsen	"	"	"
200	Weleff, S.	Bulgarien	"	"	"
201	Wultschew, N.	"	"	"	"
202	Rottée, G.	Frankreich	"	"	"

Es waren also in den 4 letzten Semestern vertreten:

I. Europa: Deutsches Reich mit 29\*), Österreich 6, Schweiz 2, Schottland 1, England 2, Bulgarien 10, Türkei 3, Rumänien 2.  
II. Amerika: Ver. Staaten von N.-A. 6, Chile 2. III. Asien: Chios 1.  
In Summa 64.

\*) Im IV. Sem.-Heft, S. 188 muß es statt „Königr. Sachsen . . 12“ heißen: „Königr. Bayern . . 12“.

**III. Fortsetzung der Liste der bisherigen Klassenlehrer**

(S. IV. Heft, S. 189.)

12. Götze, K. . . . . seit W.-S. 92/3.  
13. Krzywoń, Br. . . . . „ S.-S. 93.  
14. Döll, G. . . . . „ W.-S. 93/4.  
15. Bergemann, Dr. . . . . „ W.-S. 93/4.

**IV. Forts. der pädag. Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder.**

(S. IV. Heft, S. 189.)

**A. Dissertationen:**

- A. P. Kurtidis, *Gewöhnung und Gewohnheit.*  
G. Mann, *Lessings Pädagogik, dargestellt auf Grund seiner Philosophie.*  
J. Stroia, *Beurteilung der allg. Pädagogik von Th. Waitz.*

**B. Abhandlungen und selbst. Schriften.**

- Dr. J. M. Rice, *The Public School System of the United States.* New-York 1893.  
J. Trüper, *Psychopath. Minderwertigkeiten im Kindesalter.* Gütenloß, C. Bertelsmann, 1893.  
Dr. Bergemann, *Aristoteles als Pädagog.* Pädag. Blätter ed. Schöppa 1892, S. 131 ff. — *Die beiden letzten Erziehungstheoretiker des klassischen Altertums.* Pädag. Blätter ed. Schöppa 1893, S. 216 ff. — *Das akademische Studium im Altertume.* Schles. Schulztg. 1893, No. 51. 52. — *Die sozialeth. Aufg. d. Heimatkunde.* Deutsche Blätter ed. Mann 1893, No. 20 ff. — *Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftl. Pädag.* Neue Bahnen ed. Joh. Meyer 1894, Heft 1 ff. — *Zur Schulbibelfrage.* Eine historisch-kritische Unterredung. Deutsche Blätter ed. Mann 1894, No. 1 ff. — *Behandlung von Gedichten auf der Oberstufe.* Aus dem pädag. Univers.-Seminar zu Jena, Heft 5, S. 37 ff. — *Die pädagog. Bewegung der Gegenwart und die Schule der Zukunft.* („Die Lehrerin“ ed. Marie Loesper-Housselle. X. Jahrgang. Heft 9.) — *Die Verbreitung der Anthropologie über die Erde und Ermittlung einiger Wesenszüge dieses Brauches.* Gewidmet Prof. Alfr. Kirchhoff-Halle). Bunzlau, Kreuschmer 1893. 8°. — *Der malayische Archipel im Lichte des Zeitalters der Entdeckungen.* Ausland ed. Prof. Günther. 1893. Heft 23—25.  
Hiemesch, *Aufsätze im Siebenbürg. Schul- und Kirchenboten.*  
Hauser: *Aufsätze im Siebenbürg. Schul- und Kirchenboten* ed. Morros 1893, No. 18 ff.  
R. Bärwald, Dr., *Die Objektivierung der subjektiven Vorstellung.* Berlin 1893.  
Dr. Van Liew: 1) *Introduction to Physiological Psychology,* by Ziehen. Transl. by Van Liew and Dr. Otto Beyer. London 1892. 2) *Out-*

- lines of Pedagogics, by Rein. Transl. by E. C. and Ida J. Van Liew. London 1893 u. New-York 1894.
- Mac Murry, Dr. Charles: 1) Beiträge im Public School Journal. Bloomington. 2) The Elements of General Method, based on the Principles of Herbart. Bloomington 1892, 2. Aufl. 1894. 3) Special Method for History and Literature. Bloomington Ill. 1893.
- Isaac Harutünjan, Deutschlands pädag. Universit.-Seminare, ihre Thätigkeit und die armenischen Studenten. (Gewidmet Prof. Dr. Rein in Jena.) Tifis 1893. (Armenisch.)
- Mac-Murry, Dr. Franc, Präparationen in dem Public School Journal. Blomington Ill. 1893.
- M. Fack, Über den Wert und die Art und Weise des Studiums der historischen Pädagogik. Lehrerzeitung für Thüringen und Mittelddeutschland. (Jena, A. Schenk. J. 1889. (Nr. 32—39. — Neue Gesichtspunkte über Begriffe und Begriffsbildung. A. a. O. Nr. 46—52. — Über statistische Erhebungen in der Elementarklasse. A. a. O. J. 1892. Nr. 1—3. — Zur Beurteilung des Langeschen Buches über Apperzeption. Päd. Studien. Hrag. von Prof. Dr. W. Rein. XIII, 3. 1892. Vergl. dazu Lehrerzeitung für Thüringen und Mittelddeutschland 1892, Nr. 41. — Otto Willmanns Didaktik. Neue Bahnen. Hrag. v. J. Meyer. J. 1892. H. 1 u. 2. — Neuere Bücher für den Rechenunterricht. A. a. O. H. 12. — Die Durchführung der Schulklassen. Lehrerzeitung für Thüringen und Mittelddeutschland. 1893. Nr. 5 u. 6. — Schumann und die historische Pädagogik. (Kritik nebst positiven Vorschlägen). Päd. Studien. Hrag. von Prof. Dr. W. Rein. XIV, 3. 1893. — Materialien zu einer Lehre vom Stil. Jena, Maukes Verlag. 1894.
- F. W. Atkinson, Dr. phil., The professional Preparation of Secondary Teachers in the United States. Leipzig 1893.
- A. P. Kurtidis, Dr. phil., Gewöhnung und Gewohnheit, eine psychologisch-pädagogische Monographie. Athen 1893.
- J. J. Findlay, On the Training of Secondary Teachers: Journal of Education (London) Decr. 1892, Febr., March 1893. — The School Review (Cornell, U.-S. A.). May 1893. The Educational Times (London) Decr. 1893. — Reform in Modern Language Instruction: The Educational Review (New-York). April 1893. — Preparations for Instruction in English. (Marburg 1893). — The Summer School of Jena: Educational Review (New-York). Nov. 1893. — A School Tour in Germany: Child Life (London) Nov. 1892. — Herbartian Literature in English: School and College (Boston, U.-S. A.) Oct. and Nov. 1892.

#### Berichtigung.

Seite 58 ist statt Villani Villanyi zu lesen.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO LIBRARY

1963

1

2

3

4

5



—

4







3 2044 030 019 350

